

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ: «ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ
ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ»**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ : ANNA ΑΝΤΩΝΙΑΔΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ - ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ 2020

Η Άννα Αντωνιάδου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την κατανεμημένη ηγεσία και η σχέση τους με την οργανωσιακή δέσμευση » αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Άννα Αντωνιάδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ηγεσία είναι καθολικά αποδεκτό αποτελεί παράγοντα καταλυτικής σημασίας για την σχολική αποτελεσματικότητα. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο κόσμος της εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα του ρόλου του διευθυντή οδηγούν σε μια μετατόπιση των μοντέλων ηγεσίας του μοναδικού ηγέτη σε πιο συμμετοχικά μοντέλα που δίνουν έμφαση στην κατανομή των δραστηριοτήτων της ηγεσίας. Η ηγεσία δεν αποτελεί μόνο ένα ρόλο, απομακρύνεται από το μοντέλο του χαρισματικού ηγέτη και εξελίσσεται σε μια κοινωνική διαδικασία που διαμορφώνεται ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη του οργανισμού. Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια εναλλακτική θεώρηση της ηγεσίας, όπου οι πρακτικές ηγεσίας διαμοιράζονται, αξιοποιώντας την εμπειρογνωμοσύνη και τις δεξιότητες των μελών και επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης πολλαπλών ηγετών, επίσημων και ανεπίσημων, μέσα στο συγκεκριμένο συγκείμενο. Η κατανεμημένη ηγεσία έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, κατέχει εξέχουσα θέση στη διεθνή βιβλιογραφία και θεωρείται το καλύτερο πλαίσιο για την βιωσιμότητα και τη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί παράγοντα καταλυτικής σημασίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και επηρεάζεται από τον τύπο της ηγεσίας. Με βάση τα παραπάνω σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την κατανεμημένη ηγεσία και το βαθμό σχέσης τους με τη οργανωσιακή δέσμευση. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε ποσοτική έρευνα και διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς από όπου προέκυψε δείγμα 241 ατόμων. Για την μέτρηση της κατανεμημένης ηγεσίας αξιοποιήθηκε η αντίστοιχη κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στο άρθρο “Teachers’ perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools” S.W.Y Wan et al., 2017. Για την μέτρηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα του Distributed Leadership Inventory- DLI, Hulpia, Devos & Rosseel, 2009. Για την μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης χρησιμοποιήθηκε το Organizational Commitment Questionnaire – OCQ, Mowday, Steers & Porter, 1979. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Όπως προέκυψε από τα ευρήματα οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί σε όλες τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας. Στατιστικά σημαντική διαφορά στην συλλογική ευθύνη εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα χρόνια που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα. Ισχυρή συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία και την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζουν οι άντρες και οι διευθυντές στην οργανωσιακή δέσμευση δίνοντας έμφαση στις πρακτικές ηγεσίας ενώ οι εκπαιδευτικοί στο όραμα και τις πρακτικές ηγεσίας. Σημαντικές διαφοροποιήσεις σε όλες τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και την οργανωσιακή δέσμευση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μικρότερες σχολικές μονάδες. Δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία και τα ακαδημαϊκά προσόντα.

Λέξεις κλειδιά: κατανεμημένη ηγεσία, οργανωσιακή δέσμευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

Leadership is widely accepted as being a key constituent in achieving school improvement. In the increasingly complex contexts of educational change, the traditional heroic, person-centered leadership models are replaced by shared leadership models, which stress the distribution of leadership between teams. Leadership cannot be regarded as a characteristic of a solo school leader but as a social process that is shaped between the school leader and members of the school organization. Distributed leadership represents an alternative approach to leadership, where the leadership function is stretched over a number of individuals, utilizing the skills of all members and the task is accomplished through the interaction of multiple leaders, formal and informal. Distributed leadership has a prominent position in the international literature and has been widely recognized by policy makers as the best framework for school improvement and sustainability. Organizational commitment is crucial for organizational effectiveness and is affected by school organizational factors like, school leadership. The purpose of this study is to gain insight into the perceptions of distributed leadership of primary education teachers and examine the relation between their perceptions and the teachers' organizational commitment. For this reason a quantitative survey was set up, self-report questionnaires were distributed and data from 241 teachers were collected. The distributed leadership scale instrument published in "Teachers' perceptions of distributed leadership in Hong Kong primary schools", S.W.Y.Wan et al., 2017 was used, as well as a subscale of the Distributed Leadership Inventory-DLI, Hulpia, Devos & Rosseel, 2009. Organizational Commitment Questionnaire – OCQ, developed by Mowday, Steers & Porter, 1979 was used to measure teachers' commitment. Analyses were done with the application of the Statistical Package for Social Sciences Programme (SPSS). The teachers in this study appear to be positive to all dimensions of distributed leadership. Meanwhile significant changes on shared responsibility were found on teachers depending on the working experience in the same school unit. The analysis revealed a strong correlation between distributed leadership and organizational commitment. Statistically significant change was found on men and principals, who believe leadership practices play an important role in their commitment, while for teachers vision and leadership practices have a positive impact. Significant differences on organizational commitment is attributable to school size. Teachers in small schools feel more committed to all dimensions of distributed leadership. Age and academic qualifications do not affect their perception of distributed leadership or their organizational commitment.

Key Words: Distributed leadership, Organizational Commitment, Teachers' perceptions, primary school

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Σαραφίδου Γιασεμή- Όλγα για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και συμπαράσταση.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης, την οικογένειά μου για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την κατανόηση καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΞΩΦΥΛΛΟ	i
ΔΗΛΩΣΗ	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	vi

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΗΓΕΣΙΑ	
1.1 Έννοια και περιεχόμενο του όρου Ηγεσία	6
1.1.1 Διαχωρισμός μεταξύ ηγεσίας και διεύθυνσης	7
1.2 Ηγεσία στην εκπαίδευση	8
1.2.1 Η θεωρία του Μεγάλου Ανδρός / η θεωρία των γνωρισμάτων	8
1.2.2 Συμπεριφοριστικές Θεωρίες / Προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς	9
1.2.3 Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας – Νέα ηγεσία	10
1.3 Αποτελεσματικότητα και κατανομή ηγεσίας	10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Η αναδυόμενη έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας	13
2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός	16
2.2.1 Μοντέλα κατανομής ηγεσίας	20
2.3 Διαστάσεις κατανεμημένης ηγεσίας	21

2.3.1 Σχολικό Όραμα Αποστολή	22
2.3.2 Σχολική κουλτούρα	23
2.3.3 Πρακτικές ηγεσίας	25
2.3.4 Συλλογική ευθύνη	27
2.4 Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	30
2.5 Ηγεσία εκπαιδευτικών	32
2.6 Ο ρόλος του διευθυντή	34
2.7 Εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ -ΑΦΟΣΙΩΣΗ	
3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός	39
3.2 Παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης	42
3.3 Κατανεμημένη ηγεσία και οργανωσιακή δέσμευση	45

Β' ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	49
4.2 Μέθοδος – Επιλογή είδους έρευνας	50
4.3 Εργαλεία της έρευνας (κλίμακες)	51
4.3.1 Συμμετέχοντες – Πληθυσμός και δείγμα έρευνας	55
4.3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	60
4.3.4 Στατιστική ανάλυση	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Περιγραφική Στατιστική ανάλυση	
5.1.1 Κατανομημένη ηγεσία και οι διαστάσεις της	61
5.1.2 Οργανωσιακή δέσμευση	70
5.1.3 Κανονικότητα των κατανομών	70
5.2 Επαγωγική Στατιστική ανάλυση	
5.2.1 Συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών με βάση τη θέση τους στο σχολείο	73
5.2.2 Συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικών με βάση το μέγεθος της σχολικής μονάδας	74
5.2.3 Συγκρίσεις με βάση την προϋπηρεσία	76
5.2.4 Συγκρίσεις με βάση το φύλο	78
5.2.5 Συγκρίσεις με βάση την ηλικία	79
5.2.6 Συγκρίσεις με βάση τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα	79
5.3 Συσχετίσεις	80
5.4 Ανάλυση παλινδρόμησης	82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1 Συζήτηση	84
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	94
6.3 Συμπεράσματα	95
Μελλοντικές προτάσεις	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	114

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

“We need leadership that is tough enough to demand a great deal from everyone, and leadership that is tender enough to encourage the heart.” Thomas Sergiovanni

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ηγεσία αποτελούσε πάντα παράγοντα καταλυτικής σημασίας στην αποτελεσματικότητα των οργανισμών και έχει αναγνωριστεί ο κεντρικός ρόλος της για την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Dimmock, 2003). Η ηγεσία μάλιστα, αποτελεί τον δεύτερο παράγοντα, αμέσως μετά την διδασκαλία που μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη μάθηση (Hallinger and Heck, 1996 ; Harris and Muijs, 2003), δημιουργώντας τις συνθήκες και το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία έχει αυξηθεί δραματικά εξαιτίας των ραγδαίων εξελίξεων στον οικονομικό, τεχνολογικό και κοινωνικό τομέα (Tschannen-Moran, M., 2009). Στη εποχή της παγκοσμιοποίησης οι σχολικές μονάδες έχουν γίνει σύνθετοι οργανισμοί, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα που έχουν αυξηθεί κατακόρυφα (Harris, 2008) και ο ρόλος του σχολείου ως κοινωνικό σύστημα γίνεται αντικείμενο προβληματισμού και συζητήσεων. Οι ραγδαίες αυτές αλλαγές καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη ευέλικτης και ευπροσάρμοστης ηγεσίας, ικανής να αντεπεξέλθει στις αλλαγές του κοινωνικό-οικονομικού περιβάλλοντος (Κατσαρός, 2008). Πολλοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν ένα σχολείο να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις, αλλά η ηγεσία αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα μετασχηματισμού (Leithwood et al., 2004.)

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και τη λογοδοσία, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, τη σχολική βελτίωση και στην επίδραση της ηγεσίας στη διασφάλιση της ανάπτυξης και της αλλαγής στα σχολεία (Harris, 2002). Η ανάγκη και η σπουδαιότητα μιας ισχυρής, δυναμικής ηγεσίας προσανατολισμένης στην επίτευξη των στόχων κάθε οργανισμού είναι επιβεβλημένη εξαιτίας της ικανότητάς της να επηρεάζει την επιτυχία ή την αποτυχία του οργανισμού (Yukl, 2002).

Τα προηγούμενα χρόνια η απόλυτη ευθύνη για την πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού βρίσκονταν στα χέρια του μοναδικού ηγέτη-ήρωα (Crawford, 2012). Η δυνατότητα και η αποκλειστική ευθύνη του «χαρισματικού ηγέτη» όμως, αμφισβητείται έντονα τις τελευταίες δεκαετίες. Οι προκλήσεις και οι συνεχείς αλλαγές, οι μεγαλύτερες διδακτικές απαιτήσεις, οι αυξημένες προσδοκίες από την πλευρά των γονέων, οι κυβερνητικές πολιτικές και η αύξηση του κύκλου των εργασιών από την πλευρά των διευθυντών δεν δίνουν περιθώρια σε ένα διευθυντή να οδηγήσει μόνος του το σχολείο προς την επιτυχία (Elmore, 2000 ; Spillane, 2005; Tschannen-Moran, M., 2009). Ο διευθυντής ως μονάδα δεν μπορεί να αναμορφώσει δομές και να επιλύσει θέματα που σχετίζονται με την ενίσχυση των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Spillane, 2006; Harris, 2008). Η ανάγκη προσαρμογής στα νέα δεδομένα οδήγησε στη αναπροσαρμογή των ομάδων ηγεσίας (Harris, 2005) και δημιούργησε νέους ρόλους που θα ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, η βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων μπορεί να επιτευχθεί, αν η ηγεσία διαμοιραστεί σε ομάδες μέσα στα σχολεία και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες κινητοποιηθούν, αναλάβουν νέες ευθύνες (Newman & Simmons, 2000) και εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Sillins & Mulford 2002). Σταδιακά λοιπόν, το ενδιαφέρον από τον μοναδικό ηγέτη άρχισε να μετατοπίζεται στην ανάγκη «οι σχολικές μονάδες να δημιουργήσουν καταναμημένα συστήματα ηγεσίας και διαδικασιών» (Copland, 2003 σ.376).

Η καταναμημένη ηγεσία αντιπροσωπεύει μια εναλλακτική προσέγγιση ηγεσίας και έχει πολλούς υποστηρικτές, καθώς δίνει τη δυνατότητα ευρύτερης συμμετοχής στον οργανισμό με καλύτερα αποτελέσματα (Yukl, 2002) . Σύμφωνα με τον Spillane, (2006) η καταναμημένη ηγεσία δίνει μια διαφορετική προσέγγιση στην ηγεσία, δίνοντας έμφαση στις πρακτικές ηγεσίας και θεωρώντας ότι αυτές διαμορφώνονται μέσα από τη διάδραση των ηγετών, των μελών αλλά και των καταστάσεων. Η ηγεσία πρέπει να εξετάζεται υπό το πρίσμα μια διαδικασίας επιρροής σε ένα κοινωνικό σύνολο και να διαχέεται με τρόπο φυσικό ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Η καταναμημένη ηγεσία έχει αναγνωριστεί διεθνώς από υπευθύνους σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής ως το καλύτερο πλαίσιο για τη σχολική βελτίωση και θετικά σχολικά αποτελέσματα (Harris and Muijs, 2005; Dimmock, 2012).

Η συμμετοχή όλων των μελών ενός οργανισμού στην ηγεσία και οι πολλαπλές πηγές επιρροής έχουν θετικά αποτελέσματα στον οργανισμό (Leithwood et al., 2009), βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην οργανωσιακή τους δέσμευση. Η οργανωσιακή δέσμευση και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ζωτικής σημασίας στην αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση (Fireston & Pennell, 1993; Rozenholz, 1989 όπ.αναφ. στο Hulpia, Devos and Rosseel, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που είναι αφοσιωμένοι στον οργανισμό έχουν καλύτερη απόδοση. Χωρίς αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να επιτευχθεί καμία πρόοδος στην αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων (Hulpia et al., 2010) και συνεπώς οι τρόποι προαγωγής της απασχολούν την επιστημονική κοινότητα της διοίκησης για πολλές δεκαετίες (Dee et al., 2006).

Αρκετές έρευνες, που έχουν διεξαχθεί δείχνουν ότι η σχολική ηγεσία σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Hoy, Tarter and Bliss, 1990; Koh, Steers and Terborg, 1995 ; Nguni, Slegers, and Denessen, 2006 όπ.αναφ. στο Hulpia et al., 2009). Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αποτελεσματικότερα, όταν υπάρχει ηγεσία που ενθαρρύνει και προάγει το κλίμα συνεργασίας καθώς και τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Η θέσπιση κοινών στόχων, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης θεωρούνται κύρια χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας και συνεπακόλουθα, όταν επικρατούν τέτοιες συνθήκες στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης.

Τα εμπειρικά αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση της κατανεμημένης ηγεσίας και της ανάπτυξης του οργανισμού είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αλλά χρειάζεται περαιτέρω μελέτη. Υπάρχει ανάγκη να εντοπιστούν τα όρια, οι ανεπιθύμητες επιπτώσεις και οι περιορισμοί εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας. Παράλληλα πρέπει να γίνουν γνωστές οι ευκαιρίες και οι δυνατότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν από την εφαρμογή αυτού του μοντέλου ηγεσίας (Harris, 2008).

Η κατανεμημένη ηγεσία βρίσκεται τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο των συζητήσεων εκπαιδευτικών κύκλων (Gronn, 2002 ; Spillane, 2006 ; Harris, 2004). Η βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως στη θεωρία, ενώ οι εμπειρικές έρευνες για τις πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας παραμένουν περιορισμένες (Harris, 2007). Υπάρχει ανάγκη περαιτέρω ερευνών έτσι ώστε να διευρυνθεί η περιορισμένη εμπειρική γνώση

για την κατανοημένη ηγεσία (Lashway, 2003 ; Spillane, 2006) και τις πρακτικές ηγεσίας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί ηγέτες, που πρωτίστως φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Κατσαρός, 2008). Αναμφισβήτητα, τέτοιες δομές μπορεί να λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη και εφαρμογή όλων των μοντέλων κατανοημένης ηγεσίας. Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι η κατανοημένη ηγεσία στον ελλαδικό χώρο παραμένει ένα πεδίο άγνωστο, που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά και οι εμπειρικές έρευνες είναι λίγες. Παρ' όλα αυτά έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εκπαιδευτικό χώρο δείχνουν ότι στοιχεία της κατανοημένης ηγεσίας εμφανίζονται ακόμα και στα πιο ιεραρχικά δομημένα συστήματα και σφιχτά δομημένους οργανισμούς (Day et al, 2007 οπ. αναφ. στο Harris, 2008). Συνεπώς, η μελέτη του θέματος της ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο με τα έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες που το χαρακτηρίζουν, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η παρούσα διπλωματική πραγματεύεται την έννοια της κατανοημένης ηγεσίας ως μιας σύγχρονης μορφής ηγεσίας, η οποία συνδέεται με θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό..

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στη μελέτη των αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για την άσκηση της κατανοημένης ηγεσίας και τη σχέση της με την οργανωσιακή τους δέσμευση. Κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η ηγεσία ασκείται μόνο από το διευθυντή ή κατανέμεται στα μέλη του οργανισμού. Αν βασικά στοιχεία της κατανοημένης ηγεσίας, όπως η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, η ανάπτυξη της κουλτούρας, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων διαπερνούν τον οργανισμό και ποιά από αυτά συμβάλλουν στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, παράγοντα με σημαντικές επιδράσεις στην αποτελεσματικότητά τους.

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια που διαμορφώνονται ως εξής;

Το **πρώτο κεφάλαιο** αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η έννοια και το περιεχόμενο της ηγεσίας και διαχωρίζεται η έννοια της ηγεσίας από αυτήν της διοίκησης. Στη δεύτερη ενότητα διασαφηνίζονται σύντομα οι θεωρίες εκπαιδευτικής ηγεσίας που έχουν αναπτυχθεί. Και στην τρίτη ενότητα

καταγράφεται η σύγχρονη τάση για κατανομή της ηγεσίας ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού και η σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται εξελικτικά η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και προσδιορίζεται το εννοιολογικό της πλαίσιο. Στη δεύτερη ενότητα αναλύονται οι διαστάσεις τις κατανεμημένης ηγεσίας. Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται οι ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή στο πλαίσιο κατανομής της ηγεσίας και αναγνωρίζεται η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Στην τέταρτη ενότητα γίνεται αναφορά στις έρευνες που αναδεικνύουν και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στη διεθνή βιβλιογραφία και η σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Το **τρίτο κεφάλαιο** αποτελείται από τρεις ενότητες. Στην πρώτη επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση της οργανωσιακής δέσμευσης και τα μοντέλα της. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση και στην τρίτη ενότητα εξετάζεται η σχέση της κατανεμημένης ηγεσίας με την οργανωσιακής δέσμευσης.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας. Αναλύονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας. Περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και με παράθεση των αντίστοιχων πινάκων και διαγραμμάτων.

Στο **έκτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, με το σχολιασμό τους σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς και τα συμπεράσματα. Τέλος αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Έννοια και περιεχόμενο του όρου Ηγεσία

Η ηγεσία ως σύνθετο και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο έχει αποτελέσει το επίκεντρο πολλών σύγχρονων αλλά και παλαιότερων ερευνών από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Η ηγεσία κατέχει «πυρηνική θέση» στη θεωρία της Διοικητικής επιστήμης (Πασιαρδής, 2004,σ.209) και αποτελεί μια από τις «βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή την αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων» (Κατσαρός, 2008, σ.96). Το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών για τα θέματα ηγεσίας, αποδεικνύεται από το πλήθος των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί (Κατσαρός, 2008).

Οι ορισμοί της διοίκησης έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημόνων, όχι μόνο από το χώρο της διοικητικής επιστήμης, αλλά ποικίλουν και διαμορφώνονται υπό το πρίσμα των χαρακτηριστικών, της προσωπικότητας, των συμπεριφορών, της επιρροής, των τρόπων αλληλεπίδρασης, των ρόλων, των σχέσεων και της διοίκησης στον εργασιακό χώρο (Νικολαΐδου, 2012). Η ηγεσία λοιπόν, ορίζεται σε ορισμένες περιπτώσεις με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την ποιότητα και τη συμπεριφορά του ηγέτη ενώ σε άλλες περιπτώσεις, ως μία διεργασία και σχετίζεται με θέματα κατεύθυνσης και επιρροής. Οι περισσότεροι ορισμοί αντανakλούν την υπόθεση ότι αποτελεί μια διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο ασκεί σκόπιμα επιρροή σε κάποιο άλλο άτομο ή ομάδα ατόμων προκειμένου να καθοδηγήσει, να διαμορφώσει και να διευκολύνει δραστηριότητες και σχέσεις σε έναν οργανισμό (Yukl, 2006) .

Ο Κατσαρός (2008,σ. 96) αναφέρει ότι σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό «η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων», (Stogdill, 1950; Koontz & Donnell,1982). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (2004,σ. 209) « η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά».

Οι Goleman et al., (2002) θεωρούν ότι «οι μεγάλοι ηγέτες μας κινητοποιούν, ξυπνούν μέσα μας το πάθος και ενεργοποιούν τον καλύτερό μας εαυτό. Όταν προσπαθήσουμε

να εξηγήσουμε γιατί ασκούν τέτοια επίδραση επάνω μας, το αποδίδουμε στην στρατηγική, το όραμα, ή στα μεγάλα ιδανικά. Όμως η πραγματικότητα είναι πιο απλή: Οι μεγάλοι ηγέτες μιλούν στο συναίσθημά μας».

Οι ορισμοί της ηγεσίας είναι αναρίθμητοι και αντανακλούν διαφορετικές υποθέσεις και θεωρήσεις, έτσι ώστε ο Stogdill, 1974, (όπ.αναφ. στο Yukl 2006, σ.20) να καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί για τη ηγεσία όσα και τα άτομα που έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια.

1.1.1 Διαχωρισμός μεταξύ ηγεσίας και διεύθυνσης

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, αναγνωρίζεται η ανάγκη διαχωρισμού της έννοιας του ηγέτη από αυτήν του διευθυντή, αφού συχνά συνδέεται ή ταυτίζεται. Ο όρος διεύθυνση περιγράφει την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού σε γραφειοκρατικό επίπεδο. Ο Πασιαρδής, (2004) αποδίδοντας εύστοχα την καθημερινή, ρουτινιάρικη και άχαρη διεκπεραιωτική ασχολία των διοικητικών στελεχών δημιούργησε τον όρο administrivia ενώνοντας το administration με το trivial. Ο ηγέτης από την άλλη, είναι το άτομο που εισαγάγει και διαχειρίζεται καινοτομίες και αλλαγές στο χώρο που δρα, ενώ παράλληλα εμπνέει και ασκεί επιρροή στην ομάδα του, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2014).

Κατά τον Bennet (2003) ο διευθυντής είναι αυτός που κάνει τα πράγματα με τον σωστό τρόπο, ενώ ο ηγέτης κάνει τα σωστά πράγματα. Ο διευθυντής είναι το άτομο που προσπαθεί να αντιμετωπίσει τη διοικητική πολυπλοκότητα, ακολουθεί τους νόμους και τις διαδικασίες και δίνει οδηγίες για τη σωστή τήρηση των κανόνων στους υφισταμένους του, ενώ ο ηγέτης παρέχει στον οργανισμό το όραμα, τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και τον στρατηγικό του προσανατολισμό.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ο όρος ηγεσία είναι ένας όρος- ομπρέλα που καλύπτει και την διοίκηση και τη διεύθυνση, ο ένας όρος λειτουργεί συμπληρωματικά με τον άλλο, αφού για να μπορεί να είναι κάποιος καλός ηγέτης, θα πρέπει να είναι παράλληλα και καλός διευθυντής. Η ηγεσία δε διαχωρίζεται από τη διοίκηση καθώς υπάρχει αλληλοεπικάλυψη – η πρώτη στοχεύει στη βελτίωση του σχολείου και η δεύτερη στη λειτουργία του οργανισμού. Επομένως εκείνοι που αναλαμβάνουν την

ηγεσία ασχολούνται και με τους δύο τομείς στην καθημερινή πρακτική (Harris et al., 2007).

1.2 ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ηγεσία αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην βελτίωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών οργανισμών (Harris, 2000). Όλα τα σύγχρονα κράτη, αναγνωρίζοντας το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη έχουν ως βασικό μέλημα τη δημιουργία καλά οργανωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων (Halinger & Heck, 2010). Η αναγκαιότητα να επενδύσουμε στην εκπαίδευση και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ισχυρή και αποτελεί τον κύριο άξονα του έργου πολλών θεωρητικών της εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη θεωριών γύρω από την εκπαιδευτική ηγεσία υπαγορεύθηκε από την ανάγκη για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στα νέα κοινωνικά δεδομένα.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία γύρω από την ηγεσία και τον ηγέτη βλέπουμε μια εξελικτική τάση. Οι ερευνητές επανεξέτασαν επανειλημμένα το έργο του ηγέτη και τη θέση του στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, προτρέποντας τους, τη μια δεκαετία να είναι «γραφειοκρατικά στελέχη» επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον σε εξωτερικά χαρακτηριστικά του οργανισμού, μερικά χρόνια αργότερα να εξελιχθούν σε «ανθρωπιστικούς διαμεσολαβητές» δίνοντας ενδιαφέρον στον ανθρώπινο παράγοντα και τις συμπεριφορές και στη συνέχεια, να γίνουν «εκπαιδευτικοί ηγέτες» (Murphy, 2002), αντιμετωπίζοντας τον οργανισμό στην ολότητά του και όχι μονομερώς (Κατσαρός, 2008).

1.2.1 Η θεωρία του Μεγάλου Ανδρός / η θεωρία των γνωρισμάτων

Οι αρχικές θεωρίες ηγεσίας εστίαζαν στα έμφυτα γνωρίσματα και χαρακτηριστικά των μεγάλων ηγετών και έδιναν έμφαση στις πνευματικές ικανότητες και στα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους. Κεντρικό σημείο της θεωρίας του μεγάλου ανδρός είναι, ότι ο ηγέτης γεννιέται και τα χαρακτηριστικά του είναι εσωτερικά ή κληρονομικά γνωρίσματα (Πασιαρδής, 2004 ; Law and Glover, 2000), θεωρούνται έμφυτα και όχι επίκτητα και τους διαφοροποιούν από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Σε ανάλογο πλαίσιο με τη θεωρία του μεγάλου ανδρός, κινείται και η θεωρία των

γνωρισμάτων δίνοντας έμφαση στα φυσικά χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου. Ο ηγέτης που διέθετε τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούσε να στηρίζει τα μέλη του οργανισμού δίνοντας έμφαση στην επίτευξη των στόχων. Η θεωρία αυτή όμως, δε βοήθησε ιδιαίτερα στην εξέλιξη του φαινομένου της ηγεσίας, καθώς δεν παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης και πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του ηγέτη (Νικολαΐδου , 2012).

1.2.2 Συμπεριφοριστικές Θεωρίες / Προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς

Παρά το γεγονός ότι η θεωρία των γνωρισμάτων υπήρξε αρκετά δημοφιλής, ο επιστημονικός έλεγχος των υποθέσεων δεν οδηγούσε σε επαλήθευση (Κατσαρός, 2008). Αδυνατούσε να δώσει πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη ηγεσίας και ηγετών και δεν μπορούσε να προβλέψει την αποτελεσματικότητά της. Κατά συνέπεια, σταδιακά η μελέτη των ερευνητών μετατοπίζεται από το πώς είναι ένας ηγέτης, ποιά χαρακτηριστικά τον διαφοροποιούν από έναν άλλο και τον κάνουν πιο αποτελεσματικό, στο τι κάνει ένας ηγέτης (Harris, 2005). Άρχισε να δίνεται έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, τις προσωπικές ανάγκες των εργαζομένων, στις συμπεριφορές, στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζει ένας ηγέτης και στα στυλ των ηγετών (Νικολαΐδου, 2012). Οι προσεγγίσεις αυτές επηρέασαν προς ένα πιο δημοκρατικό μοτίβο εκπαιδευτικής διοίκησης (Hoy et al., 1987 οπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2006). Από αυτές τις μελέτες προέκυψαν διάφορες θεωρίες προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς που στην βιβλιογραφία ορίζονται ως «ηγετικό στυλ». Μια από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις τύπων ηγεσίας και σε κάποια σημεία επικαλυπτόμενες, (Κατσαρός, 2008) είναι των Leithwood & Duke (1999) και ορίζονται ως εξής:

Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership)

Διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία (managerial leadership)

Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Ηθική ηγεσία (Moral leadership)

Συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership)

Ενδεχομενική ηγεσία (Contingent leadership)

1.2.3 Σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η έρευνα πάνω στην ηγεσία απέκτησε νέα δυναμική, μια τάση που ονομάστηκε «νέα ηγεσία», (Bryman, 1992 οπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008). Οι κοινωνικό-πολιτικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, οι αυξανόμενες διεθνείς αναταράξεις, η επανάσταση στην εξέλιξη της γνώσης, ο έντονος ανταγωνισμός άλλαξαν δραματικά τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και το ρόλο του ηγέτη στα σχολεία (Law and Glover, 2000).

Τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, δεν εξετάζουν τον ηγέτη απλώς ως μια αυτόνομη μονάδα, αλλά σε συνάρτηση με τους υφισταμένους του, με την κουλτούρα που επικρατεί και με ένα ευρύτερο φάσμα οργανωτικών παραγόντων, που επηρεάζουν τη λειτουργία του (Hallinger & Heck, 2010). Υπό αυτή την έννοια, η ηγεσία δεν είναι πια η περιγραφή κάποιου ανεξάρτητου ατομικού χαρακτηριστικού, αλλά έχει κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες παραμέτρους. Οι σύγχρονες θεωρίες γύρω από τη φύση και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, εστιάζουν στην ηγεσία σε ένα σχολείο παρά στον ηγέτη, στο πώς αυτή μπορεί να κατανεμηθεί και στο σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως άτυπων ηγετών (Hallinger & Heck, 2010; Νικολαΐδου, 2012). Τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας αποβλέπουν στην εμπλοκή μεγαλύτερου αριθμού ατόμων στην ηγεσία, στη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων προκειμένου να πετύχουν τους στόχους του οργανισμού. Η φύση και η ουσία της εκπαιδευτικής ηγεσίας αλλάζει στο πλαίσιο του ανταγωνισμού, οιοονεί αγοράς, και οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να δώσουν έμφαση στην οικονομική διαχείριση, τον στρατηγικό σχεδιασμό, την οικοδόμηση οράματος και τη λογοδοσία για τα σχολικά αποτελέσματα (Blackmore and Sachs, 2007).

1.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΗΓΕΣΙΑΣ

Οι παραπάνω εξελίξεις και η ολοένα αυξανόμενη αλλαγές τονίζουν τον καταλυτικό ρόλο της ηγεσίας ως παράγοντα αλλαγής και αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης (Harris, 2008). Το θέμα της ηγεσίας για τη σχολική βελτίωση αποτελεί κυρίαρχο θέμα έρευνας στην πολιτική ατζέντα πολλών χωρών και λαμβάνει πολιτικές διαστάσεις καθώς μετατοπίζεται στο πλαίσιο της αυτό-διοίκησης και της λογοδοσίας. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η επίδραση της ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη σχολική βελτίωση είναι σημαντική. Οι αποτελεσματικοί

ηγέτες ασκούν έμμεση αλλά ισχυρή επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στην επίδοση των μαθητών (Leithwood and Janzi, 2000; Hallinger, 2010).

Δεδομένης της σπουδαιότητας του ρόλου της ηγεσίας, το ερώτημα που απασχολεί είναι ποιος τύπος ηγεσίας θεωρείται αποτελεσματικός. Για να προσεγγίσουμε το θέμα της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας όμως, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να γίνουν κατανοητές βασικές έννοιες που αφορούν την άσκηση της ηγεσίας, (Riley 2000 οπ. αναφ. στο Leithwood et al., 2008). α) Δεν υπάρχει συγκεκριμένο μοντέλο σχολικής ηγεσίας που μπορεί να διδαχθεί, να αναπτυχθεί και να εφαρμοστεί με επιτυχία ανεξάρτητα από το πλαίσιο και την κουλτούρα. β) Η σχολική ηγεσία δεν συνιστάται μόνο στην προσπάθεια ενός ατόμου. γ) Η σχολική ηγεσία δεν είναι στατική. δ) Οι ηγέτες δεν μαθαίνουν να ασκούν ηγεσία. Συνήθως είναι πρόθυμοι να σπάσουν κανόνες και να αλλάξουν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες.

Τα σχολεία αλλάζουν συνεχώς και η πρόκληση για τους σχολικούς ηγέτες είναι να ανταποκριθούν στην εσωτερική ζωή του σχολείου καθώς και στο εξωτερικό πλαίσιο. Με βάση αυτές τις αρχές, έννοιες όπως κινητικότητα και ευαισθησία είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας. Η ηγεσία από ατομοκεντρική γίνεται πλουραλιστική, κατανέμεται και διοχετεύεται σε όλα τα μέλη του οργανισμού, με δίκτυα, με συνεργασίες και επιμορφωτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα (Harris, 2008).

Η Harris (2008) αναφέρει ότι υπάρχουν διάφορες μορφές ηγεσίας και ότι οι περισσότεροι ηγέτες διαφοροποιούν τις πρακτικές τους ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες του σχολείου καθώς αυτό αναπτύσσεται και αλλάζει. Ωστόσο, θεωρεί πιο αποτελεσματικές τις μορφές ηγεσίας που έχουν ευρεία βάση και χαρακτηρίζονται από αλληλεπίδραση, επικοινωνία και μάθηση. Ως παραδείγματα τέτοιων αναφέρει α) την κατανεμημένη ηγεσία, η οποία εστιάζει στην ύπαρξη πολλών ηγετών και στη συνεργασία, β) τη δημοκρατική ηγεσία, η οποία βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, την κριτική, την ενδυνάμωση και την επικοινωνία γ) τη διευκολυντική ηγεσία, η οποία είναι δυναμική, χτίζει σχέσεις, παράγει γνώση και χαρακτηρίζεται από κριτικό πνεύμα (Harris et al., 2007) δ) τη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία είναι προσανατολισμένη στον άνθρωπο και περιλαμβάνει το μετασχηματισμό των συναισθημάτων, των στάσεων και των πεποιθήσεων, δηλαδή της κουλτούρας και ε) την παιδαγωγική ή

διδασκτική ηγεσία, η οποία στοχεύει στη μάθηση τόσο για το προσωπικό, όσο και για τους μαθητές και «κατανέμει» την ευθύνη της διδασκαλίας σε εκείνους που έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στη διδασκαλία και τη μάθηση (Harris et al, 2003). Οι Hargreaves and Fink (2006,σ.95) συμπεριρίζονται αυτή την άποψη και υποστηρίζουν ότι « η βιώσιμη ηγεσία είναι η ηγεσία που απλώνεται, κατανέμεται και διαμοιράζεται» γιατί με αυτό τον τρόπο « τα μέλη του οργανισμού, οι μαθητές και οι γονείς δημιουργούν και αξιοποιούν ευκαιρίες να ηγηθούν και να συνεισφέρουν στην βαθιά και ευρεία γνώση για τους μαθητές».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Η αναδύομενη έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας

Η κατανεμημένη ηγεσία βρίσκεται στο επίκεντρο συζητήσεων των εκπαιδευτικών κύκλων και έχει προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών, των στελεχών εκπαίδευσης και των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Harris, 2008). Αποτελεί μια εναλλακτική μορφή ηγεσίας που αντικαθιστά την ηγεσία του μοναδικού ηγέτη, τονίζει την ανάγκη συμμετοχής όλων των ομάδων του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων (Bush & Glover, 2003) και συνδέεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Yukl, 2002), βιωσιμότητα και αλλαγή του οργανισμού (Harris, 2002). Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια δημοφιλή οπτική ηγεσίας που σηματοδοτεί τη μετάβαση από τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του ηγέτη-ήρωα σε μια πιο συστηματική προοπτική, όπου η ηγεσία σχεδιάζεται ως μια συλλογική διεργασία και αναδύεται από την αλληλεπίδραση πολλών ηγετών (Bolden, 2011).

Σύμφωνα με τον Gronn, (2000) η κατανεμημένη ηγεσία θα μπορούσε δυνητικά να προσφέρει μια λύση απέναντι στις δύο αντίθετες τάσεις: αυτών που είναι υπέρμαχοι του μοναδικού ηγέτη-ήρωα και αυτών που παρουσιάζουν την ηγεσία ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της σαφούς διάκρισης των διαφορετικών επιπέδων στην ηγεσία (Bolden, 2011). Υπάρχουν βέβαια, και αντίθετες απόψεις που πρεσβεύουν, ότι η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια «νέα ορθοδοξία», η οποία ενισχύει τις αρχές της διοίκησης των επιχειρήσεων (Fitzgerald and Gunter, 2007; Corrigan, 2013οπ. αναφ. στο Harris, 2008) και αποτελεί την πρόσοψη για την επίτευξη στόχων που καθορίζονται από άλλα κέντρα και με άλλους σκοπούς.

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα επίκαιρο θέμα στο πεδίο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας και διοικητικής βιβλιογραφίας και ο Peter Gronn (2000) την περιγράφει ως τη «νέα άφιξη» (the new kid on the block) ενώ η Alma Harris et al., (2007) ως ένα «θετικό ζήτημα» (good thing) ως τη σύγχρονη ιδέα της ηγεσίας που σχετίζεται με την

οργανωσιακή αλλαγή και βελτίωση. Η κατανεμημένη ηγεσία όμως, αν και ιδιαίτερα δημοφιλής στις μέρες μας, δεν είναι καινούρια ως έννοια καθώς στοιχεία της γέννησης της μπορούν να ανιχνευτούν στο πεδίο της οργανωσιακής θεωρίας πολύ νωρίτερα. Η Harris (2009, σ.3) μάλιστα, αναφέρει ότι «η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια ιδέα που μπορεί να ανιχνευτεί από τα μέσα της δεκαετίας του '20 και ίσως νωρίτερα». Ο όρος εμφανίστηκε πρώτη φορά από τον Αυστραλό ψυχολόγο Gibb στο βιβλίο του «Οι δυναμικές των συνεργατικών ομάδων». Ο Gibb (1951, σ.18) αναφέρει ότι «υπάρχει ανάγκη να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη και εξέλιξη όλων των μελών της ομάδας. Δεν υπάρχει ένας ηγέτης, η ηγεσία διανέμεται». Ο όρος «κατανεμημένη ηγεσία» εμφανίστηκε πάλι στη δεκαετία του '90 από τον Richard Elmore (οπ.αναφ. στο Smith, L.M., 2007), ο οποίος προέτρεψε τους ηγέτες να αναθέτουν υπευθυνότητες ανάμεσα σε ομάδες κάτω από το πλαίσιο κοινής κουλτούρας, αρχών, συμβόλων και τελετουργικών. Το ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας που εμπεριείχαν νεότερες ιδέες, όπως είναι αυτές της κατανεμημένης ηγεσίας, του οράματος και της ενδυνάμωσης, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Hallinger, 2003), όταν οι ερευνητές εστίασαν την προσοχή τους σε στυλ ηγεσίας που αντανakλούσαν περισσότερο αλλαγές «δευτέρου βαθμού» και αναφέρονταν σε διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994).

Η κατανεμημένη ηγεσία δεν παρουσιάζει έναν καθολικά αποδεκτό όρο, ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως και στηρίζεται σε περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα (Spillane 2006 ; Harris, 2004). Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας συχνά χρησιμοποιείται για αναφορά σε οποιαδήποτε μορφή συνεργατικής ηγεσίας (Mayrowetz, 2008). Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι η κατανεμημένη ηγεσία παρουσιάζει αλληλοεπικαλύψεις και συχνά παραλληλίζεται με τις έννοιες της διαμοιρασμένης (shared), συλλογικής (collaborative), δημοκρατικής (democratic), participative (συμμετοχικής) ηγεσίας (Harris, 2008). Παρά τις ομοιότητες που παρουσιάζουν όμως, δεν είναι συνώνυμη με τις έννοιες αυτές (Spillane, 2006).

Αν και δεν αποτελεί νεωτερισμό στην επιστήμη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δίνει ωστόσο μια δυναμική εναλλακτική και εμπειρική θεώρηση του θέματος της ηγεσίας (Harris, 2013). Το εννοιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη της κατανεμημένης ηγεσίας στηρίζεται στη θεωρία του Spillane και του Gronn. Οι ερευνητές αυτοί σηματοδοτούν την τρέχουσα θεωρητική συζήτηση για την κατανεμημένη ηγεσία (Harris, 2005).

Σύμφωνα με τους Spillane et al., (2001) η κατανεμημένη ηγεσία αντιπροσωπεύει έναν εναλλακτικό τρόπο θεώρησης της ηγεσίας και παρέχει ένα ισχυρό εργαλείο μετασχηματισμού των πρακτικών ηγεσίας. Αρχικά ο Gronn (1999, όπ. αναφ. στο Harris, 2008) μελέτησε «την ηγεσία ενός ατόμου», μια μορφή ηγεσίας που βασίζεται σε επίσημες θέσεις οργανωμένες με ιεραρχική δομή σε ένα οργανισμό. Παρατήρησε όμως, την ύπαρξη αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στους κατέχοντες επίσημες θέσεις και των υφισταμένων τους, που εκφράζονταν με διαδραστικές και συλλογικές πρακτικές, (Gronn, 2010). Σε αυτό το σημείο ο Gronn παρατήρησε ένα νέο «υβριδικό» μοντέλο ηγεσίας, όπου συνυπάρχουν πρακτικές από την επίσημη αλλά και την ανεπίσημη ηγεσία. Μια μορφή ηγεσίας η οποία αγνοεί τους περιορισμούς που προκύπτουν από την απλή υπακοή του υφισταμένου στον ηγέτη, αλλά θεωρεί όλα τα μέλη ικανά να επηρεάσουν και να βελτιώσουν τον οργανισμό.

Το έργο του Spillane (2001) επίσης, έδωσε μια νέα όθηση και προοπτική στην έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας και κυρίως στις πρακτικές ηγεσίας δίνοντας έμφαση στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ηγέτες, τους υφισταμένους και στις συνθήκες που αυτές αναπτύσσονται. Η «Έρευνα για την Κατανεμημένη ηγεσία» (Spillane et al., 2001 όπ. αναφ. στο Harris, 2008) χρηματοδοτήθηκε από το Διεθνές ίδρυμα επιστημών και το ίδρυμα Spencer, διήρκησε τέσσερα χρόνια και μελέτησε 13 σχολεία στο Σικάγο. Αποτελεί τη μεγαλύτερη έρευνα που έχει διεξαχθεί για την κατανεμημένη ηγεσία και αποτελεί το «μαύρο κουτί» σχετικά με τις πρακτικές ηγεσίας. Η πλούσια και λεπτομερής εμπειρική έρευνα εξακολουθεί να αποτελεί τη βάση της σύγχρονης θεωρίας για τη φύση και τα αποτελέσματα των πρακτικών ηγεσίας, (Harris, 2008 ; Harris, 2013). Η έρευνα του Spillane (2001) αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον για την κατανεμημένη ηγεσία και σε πρακτικές ηγεσίας που εμπερικλείουν την συμμετοχή και την αλληλεπίδραση τόσο των ηγετών, όσο και των υφισταμένων αλλά παράλληλα δίνοντας έμφαση και στο συγκεκριμένο πλαίσιο του κάθε οργανισμού. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, το σχολείο ως μονάδα και όχι τόσο μεμονωμένα ο ηγέτης αποτελεί το κατάλληλο περιβάλλον για να αναπτυχθούν οι ηγετικές ικανότητες των μελών του.

2.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Αν και η κατανεμημένη ηγεσία κατέχει εξέχουσα θέση στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, παραμένει μια έννοια ασαφής με αποκλίνουσες ερμηνείες χωρίς μια εννοιολογική βάση με συνοχή (Harris, 2005; Spillane, 2006 όπ. αναφ. στο Hulpia, Devos and Rosseel, 2009). Αυτή η έλλειψη συμφωνίας ακόμα και για την διασαφήνιση της έννοιας του όρου μάλιστα, αποτελεί τη βάση για την αμφισβήτηση της από την πλευρά των επικριτών της (Carson, Tesluk, & Marrone, 2007 όπ. αναφ. στο Hulpia et al, 2012). Ο όρος κατανεμημένη ηγεσία χρησιμοποιείται συχνά λανθασμένα για να περιγράψει κάθε μορφής συνεργατικής ηγεσίας, ορίζεται απλουστευμένα ως αντίθετο της επίσημης ιεραρχικής ηγεσίας όπου οι εντολές δίνονται άνωθεν και απορρίπτει τις καθετοποιημένες, top-down προσεγγίσεις στην ηγεσία. Η διασαφήνιση του όρου όμως, είναι σημαντική για δύο λόγους. Πρώτον, οι παραλλαγές στην ερμηνεία καταλήγουν σε παρανόηση και παρεξήγηση και δεύτερον για να αξιοποιηθεί η δυνατότητα συσχέτισης της κατανεμημένης ηγεσίας με τη σχολική βελτίωση (Harris, 2013).

Η κατανεμημένη ηγεσία αντιπροσωπεύει το σύνολο των πρακτικών ηγεσίας που διαμοιράζονται ανάμεσα στα μέλη, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όπως αυτές ασκούνται ή γίνονται αντιληπτές από κάθε μέλος ενός οργανισμού ανεξάρτητα από το κύρος ή την επίσημή θέση που κατέχει ο καθένας, (Crevani, Lindgren, and Packendorff 2010; Friedrich et al. 2009; Hulpia and Devos 2010; Leander and Osborne 2008; Pearce 2004; Pearce et al. 2003; Pearce, Yoo, and Alavi 2004, όπ. αναφ. στο Wan, S. W. Y., Law, E. H. F., & Chan, K. K. 2017). Μπορεί να ανατεθεί επίσημα ή μπορεί να μοιραστεί ανάμεσα σε ένα σύνολο ανθρώπων μέσα στον οργανισμό. Δεν υπάρχει ένας ηγέτης αλλά πολλοί, με διακριτές και αλληλένδετες μεταξύ τους ευθύνες. Οι δραστηριότητες της ηγεσίας είναι κατανεμημένες εντός, μεταξύ, ακόμα και εκτός του οργανισμού (Harris, 2007).

Η κατανεμημένη ηγεσία σύμφωνα με τον Bolden (2011) είναι το σύνολο της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας σε συνδυασμό με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Οι Bennett et al., (2003, σ.3) υποστηρίζουν ότι «ο καλύτερος τρόπος να κατανοήσουμε την κατανεμημένη ηγεσία είναι να την αντιληφθούμε ως ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και όχι ως μια ακόμα τεχνική ή πρακτική ηγεσίας». Δεν είναι «κάτι που κάνει κάποιος στους άλλους» αλλά μια συλλογική δραστηριότητα που λειτουργεί μέσα από τις σχέσεις και λιγότερο από τις μεμονωμένες πράξεις.

Σύμφωνα με τον Robinson, (2008) η κατανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει δύο βασικές έννοιες: η πρώτη αφορά την επίσημη κατανομή και ανάθεση αρμοδιοτήτων και η δεύτερη αφορά στις διαδικασίες κατανομής μέσα από την προσπάθεια επίδρασης στα μέλη του οργανισμού. Αυτές οι διαδικασίες που αλλάζουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν τα υπόλοιπα μέλη μέσα στο συγκεκριμένο οργανισμό έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η ηγεσία αναπτύσσεται ως ένα συλλογικό φαινόμενο και είναι «παρούσα στη ροή των δραστηριοτήτων στις οποίες τα μέλη αλληλεπιδρούν»(Gronn, 2000 σ.331). Η ηγεσία πρέπει να μελετάται ως μια κοινωνική διαδικασία παρά ως ένας εξειδικευμένος ρόλος.

Οι Gronn και Spillane όρισαν το θεωρητικό πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας με βάση το οποίο μπορούμε να διερευνήσουμε, να ερμηνεύσουμε και να αξιολογήσουμε ηγετικές πρακτικές (Νικολαΐδου 2012). Σύμφωνα με τον Spillane (2006) η κατανεμημένη προοπτική της ηγεσίας περιλαμβάνει δύο διαστάσεις. Η κατανεμημένη ηγεσία ενισχύει την άποψη δεν υπάρχει ένας μοναδικός ηγέτης αλλά δυνάμει πολλαπλοί ηγέτες δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη τους και τον ενεργό ρόλο τους στον οργανισμό, αυτό που αποκαλεί συν-ηγέτη “leader plus” (Spillane, 2006 σ.3). Η διάσταση του συν-ηγέτη είναι ιδιαίτερη σημαντική αλλά περιορίζεται στην κατανομή της ηγεσίας. Η κατανεμημένη ηγεσία σε αντίθεση με την ηγεσία ενός ατόμου που φέρει την πλήρη ευθύνη για τα αποτελέσματα του οργανισμού, προβάλλει την ανάγκη εμπλοκής όλων των μελών του οργανισμού στην άσκηση ηγεσίας.

Ιδιαίτερα σημαντική λοιπόν, σύμφωνα με τον Spillane (2006) είναι η διάσταση της πρακτικής ηγεσίας (leadership practice). Το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι αν κατανέμεται η ηγεσία αλλά ο τρόπος με τον οποίο κατανέμεται. Σημασία δεν έχουν μόνο οι ηγέτες σε επίσημες θέσεις αλλά οι αλληλεπιδράσεις όλων, ηγετών και υφισταμένων (Crawford, 2012) και περιλαμβάνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες προκειμένου να συμμετέχουν όλοι στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων και επίλυσης των προβλημάτων. Αναγνωρίζει ότι, «τα καθήκοντα, οι συμμετέχοντες, οι δράσεις και οι αλληλεπιδράσεις της ηγεσίας, όπως αναπτύσσονται στην καθημερινότητα ενός σχολείου, αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανομή της ηγεσίας» (Spillane, Halverson and Diamond, 2001 σ. 23). Είναι μια δυναμική κατάσταση αναδυόμενη σε κάθε οργανισμό και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια ζωής μιας ομάδας ανάλογα με τις εισροές, τα μέλη, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα (Day, Gronn and Salas, 2004).

Η κατανεμημένη ηγεσία θέτει στο προσκήνιο τον ανθρώπινο παράγοντα και σε αυτή τη διαδικασία είναι αυταπόδεικτο ότι οι ηγέτες σε επίσημες θέσεις έχουν καταλυτική επίδραση στην ανάπτυξη συμπεριφορών ηγεσίας, στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών ηγεσίας και την αλλαγή των οργανωτικών ορίων (Woods et al., 2004 ; Alanezi, A., 2016). Οι σχέσεις των ηγετών με τους γύρω τους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είναι καθοριστικής σημασίας και δίνεται έμφαση στις επιδράσεις του συγκείμενου στον καθορισμό της συμπεριφοράς και των πράξεων του ηγέτη. Στη δυνατότητά του και στη συμβολή του ως φορέα αλλαγής και την ικανότητά του να αντιμετωπίσει την πολυσύνθετη φύση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Συνοπτικά, η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί σύμφωνα με την Harris (2008, σ.28) « το σύνολο των λειτουργιών και των ποιοτικών στοιχείων που διαμοιράζονται στο μεγαλύτερο μέρος της σχολικής κοινότητας και συμπεριλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, άλλους επαγγελματίες και μέλη της κοινότητας μέσα και έξω από το σχολείο. Μια τέτοια προσέγγιση επιβάλλει την ανάγκη στις σχολικές κοινότητες να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν συστήματα, διαδικασίες και ικανότητα σχολείου για την ανάπτυξη της κατανεμημένης ηγεσίας» (Copland, 2003 σ.376).

Ο Arrowsmith (2005) υποστηρίζει ότι τα βασικά χαρακτηριστικά προκειμένου να γίνει αντιληπτή η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας είναι: Πρώτον, η κατανεμημένη ηγεσία ως όρος χρησιμοποιείται σε σχέση με ομάδες ανθρώπων και όχι μεμονωμένα άτομα. Δεύτερον, τα όρια της ηγεσίας είναι ρευστά, αναφορικά με το ποιος θα αναλάβει ηγετικούς ρόλους. Τρίτον η κατανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει πληθώρα εμπειρογνομόνων στις ομάδες ηγεσίας, γιατί είναι αυτές οι γνώσεις που αποτελούν κριτήριο συμμετοχής τους στις ομάδες ηγεσίας. Η συνεργασία ανθρώπων με

διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες λειτουργεί προσθετικά και παράγει ένα τελικό προϊόν που εμπεριέχει την τεχνογνωσία στο σύνολό της.

Σε μια συνοπτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την κατανομημένη ηγεσία που διενεργήθηκε από το εθνικό κολλέγιο για την σχολική ηγεσία στο Ηνωμένο Βασίλειο (Woods et al., 2004) αναγνωρίζονται τρία βασικά χαρακτηριστικά:

- α) Η κατανομημένη ηγεσία αποτελεί μία αναδυόμενη ιδιοκτησία αλληλεπιδράσεων.
- β) Η κατανομημένη ηγεσία αναγνωρίζει την εμπειρογνωμοσύνη των μελών και
- γ) προτείνει το άνοιγμα των ορίων ηγεσίας.

Όπως αναφέρει η Harris (2008) σύμφωνα με την αναφορά του προγράμματος OfSTED (2007:6) *Reforming and Developing the School Workforce* « οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό δυναμικό οδήγησαν σε επαναστατικές αλλαγές στην κουλτούρα των μελών της σχολικής κοινότητας με συνεπακόλουθα οφέλη για πολλά σχολεία». Ένα σύνολο βασικών αρχών της κατανομημένης ηγεσίας διαμορφώθηκε, μετά την εφαρμογή διαφορετικών μοντέλων κατανομημένης ηγεσίας στη Μεγάλη Βρετανία. Τα σχολεία επαναπροσδιόρισαν και επανασχέδιασαν νέες δομές με απώτερο στόχο πάντα τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Εφάρμοσαν νέα μοντέλα ηγεσίας διευρύνοντας τις πηγές ηγεσίας και διαμοιράζοντας τις ευθύνες μέσα στον οργανισμό. Ανεξάρτητα από τον τρόπο εφαρμογής σε κάθε σχολείο αναδύθηκαν κάποιες κοινές αρχές σχετικά με την κατανομημένη ηγεσία (Harris, 2008 σ.71).

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Είναι μια διευρυμένη ηγεσία

Απαιτεί εμπλοκή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Εστιάζει πρωτίστως στην βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας

Περιλαμβάνει ηγέτες σε επίσημες και ανεπίσημες θέσεις

Συνδέει οριζόντιες και κάθετες δομές

Επεκτείνεται στους μαθητές και ενθαρρύνει την εκπροσώπησή τους

Είναι ευέλικτη και ελαστική σε ότι αφορά τον σχηματισμό ομάδων

Είναι ρευστή και έχει εναλλαγές

Κύριος στόχος είναι η βελτίωση των πρακτικών ηγεσίας προκειμένου να βελτιωθούν οι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αν η ηγεσία ισούται με την επιρροή, τότε αναπόφευκτα όλες οι μορφές ηγεσίας μπορούν να κατανεμηθούν. Αυτό ισχύει ως ένα βαθμό αλλά ο τρόπος που θα κατανεμηθεί και τα μοντέλα κατανομής είναι πολύ σημαντικά (Harris, 2008).

2.2.1 Μοντέλα κατανομής ηγεσίας

Πολλές εμπειρικές μελέτες για την κατανεμημένη ηγεσία εστιάζουν στα διαφορετικά μοντέλα κατανομής της ηγεσίας, αφού φαίνεται ότι έχουν επίδραση και επιπτώσεις στα αποτελέσματα του οργανισμού (Leithwood et al., 2009). Αρκετές έρευνες διερευνούν πως διαφορετικά μοντέλα της κατανεμημένης ηγεσίας επηρεάζουν την αλλαγή και τα οργανωσιακά αποτελέσματα (Spillane and Camburn, 2006; Harris, 2008; Leithwood et al., 2009b; Mayrowetz et al., 2009 όπ. αναφ. στο Harris, 2008).

Σύμφωνα με τον Leithwood et al., (2006) δύο είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την επιτυχημένη κατανομή της ηγεσίας: πρώτον, η ηγεσία πρέπει να κατανέμεται σε αυτούς που έχουν ή μπορούν να αναπτύξουν τις γνώσεις ή την ικανότητα που απαιτείται για ένα έργο που θα τους ανατεθεί, και δεύτερον, οι πρωτοβουλίες που θα αναπτύξουν αυτοί στους οποίους θα κατανεμηθεί η ηγεσία πρέπει να συντονίζονται με έναν τρόπο που θα έχει ήδη οργανωθεί.

Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχημένη κατανομή της ηγεσίας και αποτελούν την αφετηρία ανάπτυξης του μοντέλου ηγεσίας του Locke (2003, όπ. αναφ. στο Harris, 2008) ενσωματωμένο μοντέλο ηγεσίας (integrated model of leadership). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο στους περισσότερους οργανισμούς η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας βασίζεται στην αρχή ότι υπάρχουν πολλές μορφές οριζόντιας (εκπαιδευτικός προς εκπαιδευτικό) επιρροής. Παράλληλα όμως, αναγνωρίζεται ότι είναι αναπόφευκτο να υπάρχουν μορφές κάθετης ή ιεραρχικής ηγεσίας σε κάθε επιτυχημένο οργανισμό.

Ο Gronn (2002) διακρίνει δύο μορφές κατανεμημένης ηγεσίας, οι οποίες βοηθούν να διασαφηνιστεί το μοντέλο του Locke και τις ονομάζει «προσθετική» (numerical or additive) και «ολιστική» (holistic).

Η «προσθετική» μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας περιγράφει ένα ασυντόνιστο σχήμα ηγεσίας, στο οποίο διαφορετικοί άνθρωποι στον οργανισμό μπορεί να εμπλακούν σε πρακτικές ηγεσίας αλλά χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις προσπάθειες των άλλων σε αντίστοιχες πρακτικές. Η προσθετική κατανομή ηγεσίας δίνει τη δυνατότητα σε όλους να βρεθούν σε θέσεις ηγεσίας κάποια στιγμή στον οργανισμό. Σύμφωνα με το μοντέλο του Locke τέτοια ασυντόνιστα μοντέλα κατανομής ηγεσίας μπορούν να βοηθήσουν ελάχιστα τον οργανισμό να βελτιωθεί ή να αναπτυχθεί.

Η «ολιστική» μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας αναφέρεται στις συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσονται συνειδητά και συντονισμένα ανάμεσα σε μερικά, πολλά ή και όλα τα μέλη που ασκούν εξουσία. Αυτή η μορφή ηγεσίας θεωρεί ότι το σύνολο των εργασιών που παράγεται από τους ηγέτες είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους μερών. Επίσης θεωρεί ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα σε αυτούς που ασκούν εξουσία και εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν από δυναμικές πολλαπλών κατευθύνσεων και κοινωνικές διαδικασίες. Τέτοιες δραστηριότητες ηγεσίας βοηθούν, στην καλύτερη περίπτωση, τα άτομα αλλά και τον οργανισμό να εξελιχθούν (Pearce and Conger, 2003 οπ.αναφ. στο Harris, 2008). Η έκταση και ο τρόπος συντονισμού κατά την άσκηση επιρροής είναι μια κρίσιμη πρόκληση από την ολιστική πλευρά.

2.3 ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η κατανεμημένη ηγεσία δεν σημαίνει ότι «κανείς δεν είναι υπεύθυνος για την απόδοση του οργανισμού» αλλά ότι οι ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν μια «κοινή κουλτούρα προσδοκιών» λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τις γνώσεις των μελών και καθιστώντας τα άτομα «υπόλογα για τη συνεισφορά τους στο γενικό καλό» (Elmore, 2004, σ.38 οπ. αναφ. στο Smith, L.M., 2007). Σε κάθε οργανισμό οι άνθρωποι ειδικεύονται ή αναπτύσσουν ικανότητες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητες, τις προηγούμενες γνώσεις και του ρόλους που έχουν αναλάβει. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ενθάρρυνση τους στη

συμμετοχή λήψης αποφάσεων. Από αυτό το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας αναγνώρισε πέντε διαστάσεις: 1) αποστολή, όραμα και στόχοι 2) σχολική κουλτούρα 3) λήψη αποφάσεων 4) αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη και 5) πρακτικές ηγεσίας.

Ο Gordon(2005) περιόρισε τις πέντε διαστάσεις του Elmore σε τέσσερις διαστάσεις: 1) αποστολή, όραμα και στόχοι 2)σχολική κουλτούρα 3) συλλογική ευθύνη και 4) πρακτικές ηγεσίας. Η συλλογική ευθύνη προέκυψε από την συνένωση της λήψης αποφάσεων και αξιολόγηση/επαγγελματική ανάπτυξη. Οι τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας αναγνωρίζονται ως το εννοιολογικό πλαίσιο που ορίστηκε από τον Elmore και τροποποιήθηκε από τον Gordon (Elmore, 2000 οπ. αναφ. στο Smith,L.M., 2007).

2.3.1 ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΑΜΑ ΑΠΟΣΤΟΛΗ

Πολλοί ερευνητές έχουν ορίσει την διάσταση της αποστολής, του κοινού οράματος και των στόχων του σχολείου αφού θεωρούνται σημαντικές για την βελτίωση του σχολείου (Bath, 1990). Το όραμα του σχολείου έχει χαρακτηριστεί ως η εκπαιδευτική πλατφόρμα, όπου οι απόψεις και τα πιστεύω των μελών δημιουργούν τους κανόνες και τις νόρμες του οργανισμού (Gordon, 2005). Οι DuFour and Eaker (1998) ορίζουν την αποστολή του σχολείου ως το σκοπό του σχολείου, ενώ το όραμα δίνει την αίσθηση της κατεύθυνσης.

Το όραμα και η αποστολή του σχολείου πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένη, (Πασιαρδής, 2004). Ο πραγματικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό, όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Οι διευθυντές που έχουν ένα προσωπικό όραμα για τον οργανισμό εργάζονται ενεργά και συλλογικά για την επίτευξή του. Παρέχουν ένα κοινό όραμα για το τι είναι η καλή διδασκαλία, υποστηρίζουν και παρέχουν πόρους στους εκπαιδευτικούς για να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητά τους, παρακολουθούν τις επιδόσεις των μαθητών και μεριμνούν για τη δημιουργία σχολικού κλίματος, όπου όλα τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους (Van Roekel, 2008). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές εμπνέουν, ενδυναμώνουν και παρακινούν τους εργαζομένους να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις , να υλοποιήσουν το

κοινό όραμα και να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες. Θέτουν υψηλές προσδοκίες με στόχο αυξημένη αποδοτικότητα αλλά και αφοσιωμένους και ικανοποιημένους εργαζομένους (Bass & Riggio, 2006). Ως διαχειριστής ή ως διαμεσολαβητής, θα πρέπει να παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους διασφαλίζοντας την ποιότητα στην εκπαίδευση, να φτάσουν στους στόχους του σχολείου. Αποτελεσματικός μάλιστα, θεωρείται ο ηγέτης που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών της ομάδας του επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν και δρα σύμφωνα με τις αξίες του οργανισμού (Σαΐτης, 2014).

Ο διευθυντής με τη δική του συμπεριφορά και δράση εξασφαλίζει συνθήκες εργασίας που θα προωθούν τους στόχους της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Εξίσου σημαντικό όμως, είναι όλα τα μέλη του οργανισμού να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της αποστολής και του οράματος και να δεσμεύονται προς αυτή την κατεύθυνση. Η αποστολή, το όραμα και οι στόχοι μπορεί να είναι αποτελεσματικοί, όταν αντανakλούν τις εκπαιδευτικές αξίες όλων. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που συμμετέχει στην διαμόρφωση του κοινού σκοπού, έχει ισχυρότερα κίνητρα και δεσμεύεται σε αυτόν (Σαΐτης, 2002). Το όραμα και η αποστολή συνιστούν τις βάσεις για να αναπτυχθούν οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, αφού ο θεμελιώδης στόχος του σχολείου είναι να ενδυναμώσει τη διδασκαλία και τις μαθησιακές διαδικασίες. Στόχος της κατανεμημένης ηγεσίας είναι «να αναπτύξει ένα κοινό όραμα με σαφείς στόχους που επικεντρώνονται στη μάθηση» (Neuman & Simmons, 2000, σελ.11). Οι πρακτικές ηγεσίας λοιπόν, θα πρέπει να κατευθύνονται προς την υλοποίηση των στόχων που έχει θέσει η σχολική μονάδα σε κλίμα συνεργασίας και κατανόησης.

2.3.2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι από τους πρώτους στόχους που πρέπει να θέσει ένας ηγέτης αφού η ανάπτυξη υγιούς κουλτούρας είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Bath, 1990). Η έννοια της κουλτούρας κεραυνοβόλησε την επιχειρηματική και την ακαδημαϊκή κοινότητα, αφού ένας οργανισμός που έχει τα συστατικά μιας ισχυρής κουλτούρας, αποτελεί έναν καλύτερο χώρο εργασίας για τα

άτομα και βελτιώνει τόσο την ατομική, όσο και τη οργανωσιακή τους επίδοση (Katherine Miller, 2006). Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρα εξυπηρετεί σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) τις ανάγκες του ατόμου για «γνωστική και εσωτερική ασφάλεια και σταθερότητα» αλλά ταυτόχρονα εξυπηρετεί τις ανάγκες του οργανισμού καθώς προάγει τη συνοχή και την αφοσίωση.

Σύμφωνα με τον Gordon (2005) η κουλτούρα ενός οργανισμού δημιουργείται με το πέρασμα των χρόνων και εμπερικλείει τα πιστεύω, τις αξίες και τις συνήθειες του οργανισμού. Ο Edgar Schein (1992, όπ.

αναφ. στο Katherine Miller, 2006) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα αποτελεί τις βασικές παραδοχές, τις αξίες και τα πιστεύω ενός οργανισμού και μεταδίδονται στα καινούρια μέλη. Περιγράφει την κουλτούρα ενός οργανισμού ως ένα σύνολο υποθέσεων, αξιών, συμπεριφορών και πρακτικών που επιδεικνύει ένας οργανισμός καθώς προσπαθεί να προσαρμοστεί σε εσωτερικά και εξωτερικά οργανωσιακά ενδεχόμενα.

Οι Deal & Kennedy ,1982(όπ.αναφ. στο Katherine Miller, 2006) , διακρίνουν τέσσερα κύρια συνθετικά μιας ισχυρής κουλτούρας: α) Οι αξίες, οι πεποιθήσεις και τα οράματα που έχουν τα μέλη σε έναν οργανισμό, β) οι ήρωες, τα άτομα σε έναν οργανισμό που ενσαρκώνουν το όραμα και τις αξίες ενός οργανισμού, γ) έθιμα και τελετουργίες, εκδηλώσεις και δράσεις μέσω των οποίων ο οργανισμός εξυμνεί τις αξίες του και δ) το πολιτισμικό δίκτυο , το σύστημα επικοινωνίας -επίσημο ή ανεπίσημο- μέσα από το οποίο ενισχύονται και θεσμοθετούνται οι αξίες του οργανισμού.

Ο Leithwood et al.,(2009) υποστηρίζουν, ότι όταν εστιάζεις στο όραμα του οργανισμού, δημιουργείς τις βάσεις της κουλτούρας της ομάδας. Το όραμα δίνει στην ομάδα έναν κοινό σκοπό και προσδιορίζει τους στόχους μέσα από τους οποίους θα επιτευχθεί. Οι ομάδες δημιουργούνται από τους επίσημους ηγέτες αλλά η επιτυχημένη λειτουργία των ομάδων από τη σχολική κουλτούρα και την πολιτική, (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Η σχολική κουλτούρα θα λειτουργήσει θετικά, αν ο οργανισμός επιδιώκει έναν κοινό σκοπό, αντιλαμβάνεται τις διαδικασίες αλλαγής, καλλιεργεί σχέσεις, προωθεί την οικοδόμηση της γνώσης και επιδιώκει τη συνοχή (Fullan, 2001).

Οι περισσότεροι ερευνητές (Frost, Moore, Louis, Lunderberg & Martin, 1991 όπ. αναφ. στο Katherine Miller, 2006) συμφωνούν, ότι είναι αδύνατον να θεωρήσεις ότι ένας οργανισμός έχει μια μοναδική κουλτούρα. Μπορεί να συνυπάρχουν πολλές υποκουλτούρες, οι οποίες να βρίσκονται σε αρμονία, σε σύγκρουση ή να είναι αδιάφορες μεταξύ τους. Συνεπώς η σχολική κουλτούρα δεν μπορεί να εξετασθεί μεμονωμένα αλλά σε συνάρτηση με τις δομές. Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι αναδυόμενη, δημιουργείται κοινωνικά μέσω της διάδρασης των μελών της οργάνωσης και η αλλαγή της είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία. Όταν οι δομές αλλάζουν συνεπακόλουθα επηρεάζεται και η κουλτούρα του οργανισμού, ενώ όταν δεν συμβαίνει αυτό, οι αλλαγές είναι επιφανειακές (Πασιαρδής, 2004).

Η κουλτούρα ενός οργανισμού δεν είναι ενιαία, και δεν υπάρχει μια πολιτισμική «συνταγή» για την ευδοκίμηση του οργανισμού. Σήμερα οι περισσότεροι ερευνητές που προσεγγίζουν τα θέματα κουλτούρας στον οργανισμό αποφεύγουν την αντικειμενοποίηση της κουλτούρας, γιατί έτσι υποβαθμίζουμε τις σύνθετες διαδικασίες μέσα από την οποία αυτή δημιουργείται. Αντίθετα η έμφαση των ερευνητών δίνεται στην κατανόηση των σύνθετων μηχανισμών λειτουργίας της και κατά συνέπεια, η μελέτη της κουλτούρας επικεντρώνεται στις διαδικασίες μέσω των οποίων αυτή δημιουργείται (Katherine Miller, 2006).

Η κατανομημένη ηγεσία περικλείει την αλλαγή και την οργάνωση και στην κουλτούρα του οργανισμού. Τα σχολεία που κατόπιν σχεδιασμού και συμμετοχής όλων των μελών αλλάζουν τον τρόπο οργάνωσης τους, έχουν θετική επίδραση στην κουλτούρα του οργανισμού και συνεπακόλουθα στις διαδικασίες μάθησης (Harris, 2004). Στοιχεία της κουλτούρας που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για την εφαρμογή της κατανομημένης ηγεσίας είναι ένα περιβάλλον που ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν, να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να συμμετέχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και να προωθούν την ηγεσία των εκπαιδευτικών στην τάξη (Murphy, 2005).

2.3.3 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Οι πρακτικές ηγεσίας παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις ενέργειες των σχολικών ηγετών και την καθημερινή λειτουργία μέσα στο σχολικό οικοδόμημα (Spillane,

Halverson & Diamond, 2004). Οι πρακτικές ηγεσίας περιλαμβάνουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι ηγέτες αντιλαμβάνονται, παρουσιάζουν, διεκπεραιώνουν και πραγματοποιούν τις αλληλεπιδράσεις(Gordon, 2005). Οι πρακτικές ηγεσίας αφορούν στις ενέργειες και στα καθήκοντα στην καθημερινή άσκηση της ηγεσίας, ποιος είναι υπεύθυνος για κάθε έργο, τις αρμοδιότητες, ποια εργαλεία είναι απαραίτητα για κάθε εργασία και ποιές λειτουργίες ή στόχους έχουν σχεδιαστεί να εξυπηρετήσουν (Spillane,2006).

Η ομάδα ηγεσίας αποτελείται από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή. Οι λειτουργίες της ηγεσίας, σύμφωνα με τους Camburn, Rowan & Taylor (2003) κατανέμονται σε τρία με εφτά μέλη σε θέση ευθύνης. Εκτός από την επίσημη κατανομή ηγεσίας σε άτομα ευθύνης, η ηγεσία μπορεί να κατανεμηθεί και σε όλα τα μέλη του οργανισμού, στους ηγέτες εκπαιδευτικούς , οι οποίοι έχουν ένα ρευστό και εναλλασσόμενο ρόλο στην στον επανασχεδιασμό των στόχων του σχολείου. Καθοδηγούν τους συναδέλφους τους βοηθώντας να εξελιχθούν επαγγελματικά και εμπλέκονται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Hulpia et al., 2012). Σε αντίθεση με τα στελέχη σε επίσημες θέσεις, οι ηγέτες εκπαιδευτικοί έχουν υπευθυνότητες αλλά δεν έχουν επίσημη εξουσία στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Harris and Muijs, 2005). Οι πρακτικές ηγεσίας και η μορφή κατανομής διαφοροποιείται ανάλογα με το συγκεκριμένο και το πλαίσιο κάθε οργανισμού.

Οι πρακτικές ηγεσίας διακρίνονται σε τέσσερα επιμέρους στοιχεία: την ποιότητα υποστήριξης , την ποιότητα επίβλεψης, την κατανομή της υποστήριξης και την κατανομή της επίβλεψης, (Hulpia et al., 2012). Η ποιότητα των πρακτικών ηγεσίας εστιάζει στον βαθμό ενίσχυσης που παρέχει τουλάχιστον ένα άτομο από την ομάδα ηγεσίας. Η κατανομή των πρακτικών ηγεσίας εστιάζει στην διασπορά των πρακτικών ηγεσίας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων ηγεσίας ανεξάρτητα από την ποιότητα. Η ανάθεση περιλαμβάνει τον καταμερισμό των δραστηριοτήτων και τη μεταβίβαση εξουσίας σε μεμονωμένους υφισταμένους ή σε ομάδες. Η ανάθεση μπορεί να είναι αποτελεσματική όταν χρησιμοποιείται για τις κατάλληλες αποφάσεις και εφαρμόζεται με τον κατάλληλο τρόπο (Yukl, 2006). Τα οφέλη της ανάθεσης περιλαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις, ενίσχυση των κινήτρων των υφισταμένων, μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, ανάπτυξη ικανοτήτων. Οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογική ενδυνάμωση των οπαδών με πολλούς τρόπους, η

συμμετοχική διαδικασία και η ανάθεση είναι μόνο δύο από τις σχετικές συμπεριφορές, (Yukl, 2006). Η έλλειψη εμπιστοσύνης στους υφισταμένους, καθώς και η επιθυμία εδραίωσης της εξουσίας από την πλευρά των διευθυντών αποτρέπουν από την χρησιμοποίηση ανάθεσης. Οι μεταρρυθμίσεις όμως, που επιβάλλονται με εντολές άνωθεν δεν μπορούν να εγγυηθούν αλλαγή και βελτίωση, γιατί η αλλαγή των εκπαιδευτικών δομών χωρίς αλλαγή οργανωσιακών δομών, αλλαγή κουλτούρας και πρακτικών ηγεσίας θα φέρει μόνο επιφανειακές και διακοσμητικές προσπάθειες βελτίωσης

2.3.4 ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ

Σύμφωνα με τον Gronn(2002) και Spillane(2006), η κατανεμημένη ηγεσία δεν περιορίζεται στο έργο μιας μικρής ομάδας ατόμων. Είναι μια συντονισμένη δράση, είναι το αποτέλεσμα του έργου που αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών μελών του οργανισμού. Η δυναμική και συλλογική δράση προς διάφορες κατευθύνσεις, που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Fletcher and Kaufman, 2003, οπ. αναφ. στο Hulpia et al., 2012) εμπεριέχει την έννοια της συνεργασίας, τον τρόπο που εργάζονται από κοινού οι ομάδες ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνονται από την μεταξύ τους συνεργασία. Η ανάληψη κοινής ευθύνης από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας βοηθάει στην αποτελεσματική εφαρμογή οποιασδήποτε προσπάθειας βελτίωσης των σχολικών αποτελεσμάτων (Πασιαρδής, 2004 ; Menon, M.E.,2011).

Αν και η θέση του διευθυντή είναι αδιαμφισβήτητη, η αποτελεσματικότητά του ενισχύεται με την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Η έννοια της συλλογικής ευθύνης μετατοπίζει το βάρος της ευθύνης από τον μοναδικό ηγέτη σε όλα τα μέλη του οργανισμού. Το σύνολο των ευθυνών θα πρέπει να διαμοιράζεται σε όλο το προσωπικό (Storey, 2004) και αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από μια διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη που θα βοηθήσει στην γνώση και την ανάπτυξη του ίδιου του προσωπικού (Gordon, 2005) και το οποίο με τη σειρά του θα βοηθήσει πιο αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των μαθητών. Η συλλογική δράση υπαγορεύει τη δημιουργία και διατήρηση μοντέλων κατανεμημένης ηγεσίας.

Οι Spillane et al., (2004) υποστηρίζουν ότι οι τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας συνδέουν την κατανομή της ηγεσίας με τις πραγματικές εμπειρίες στο σχολείο

που συνδέονται με την καθοδήγηση και την ηγεσία. Οι τέσσερις διαστάσεις βοηθούν στη διασύνδεση της ηγεσίας με τα σχολικά αποτελέσματα. Η κατανοημένη ηγεσία δίνει έμφαση στη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας να συνεισφέρουν στην προώθηση του οράματος και της αποστολής και στη δημιουργία μιας κουλτούρας λογοδοσίας (Newman,2000 οπ.αναφ. στο Smith,L.M., 2007).

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων με διάφορους τρόπους οδηγεί στη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παράλληλα με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Είναι απαραίτητο οι ηγέτες να βοηθήσουν στην ανάπτυξη σχέσεων και εμπιστοσύνης, για να εδραιώσουν ένα κοινό κώδικα αξιών προκειμένου να συνεργαστούν (Lu,J.,Jiang,X.,Yu.H.,& Li,D.,2015). Η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης, ο προγραμματισμός, η αμοιβαία παρατήρηση είναι παραδείγματα συνεργασίας που βοηθούν στην ανάπτυξη συλλογικότητας, υπευθυνότητας και αλληλεξάρτησης, (Πασιαρδής, 2004). Η συνεργασία αποτελεί επίσης, σημαντικό στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς και τους ηγέτες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το σχολείο.

Οι ομάδες ηγεσίας χαρακτηρίζονται ιδανικά από α) συνοχή, η οποία είναι αποτέλεσμα της ανοιχτής επικοινωνίας, της ειλικρίνειας των μελών καθώς και της εμπιστοσύνης, της επικοινωνίας και της μεταξύ τους συνεργασίας, β) τον σαφή καθορισμό των ρόλων που έχουν τα μέλη της ομάδας και ξεκάθαρα επίπεδα ηγεσίας, και γ) ξεκαθαρισμένος στόχος, ο οποίος αναφέρεται στο σαφώς διατυπωμένο όραμα και την αποστολή του οργανισμού ανάμεσα σε όλα τα μέλη (Hulpia et al., 2012).

Ο Gronn (2003) προτείνει ότι οι συνεργατικές μορφές κατανοημένης ηγεσίας μπορεί να λάβουν τρεις μορφές:

A) Αυθόρμητη συνεργασία (Spontaneous collaboration), η οποία αναπτύσσεται, όταν συνεργάζονται άτομα με διαφορετικές ικανότητες και γνώσεις και από διαφορετικά οργανωσιακά επίπεδα προκειμένου να ενισχύσουν τις προσπάθειες επίλυσης ενός προβλήματος ή να ολοκληρώσουν ένα έργο. Η αυθόρμητη συνεργασία διαρκεί όσο και το έργο που καλούνται να φέρουν εις πέρας και κατόπιν διαλύεται.

B) Διαισθητικές σχέσεις εργασίας (Intuitive working relations), οι οποίες διαμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου, όταν δύο ή περισσότερα μέλη του

οργανισμού στηρίζουν και βασίζονται ο ένας στον άλλο και αναπτύσσουν στενές σχέσεις εργασίας. Σύμφωνα με τον Gronn οι πρακτικές ηγεσίας είναι εμφανείς μέσα από τον τρόπο ανάθεσης ρόλων σε τέτοιες σχέσεις.

Γ) Θεσμοθετημένες πρακτικές (Institutionalized practice), οι οποίες παίρνουν μορφή επίσημων δομών σε ένα σχολείο όπως η σύσταση επιτροπών ή αναθέσεις ρόλων στις ομάδες. Σύμφωνα με τον Gronn αυτές οι επίσημες δομές προκύπτουν κατόπιν σχεδιασμού ή μέσα από λιγότερο συστηματική προσαρμογή.

Η φύση καθώς και ο βαθμός συντονισμού που θα ασκηθεί προκειμένου να επηρεαστούν τα μέλη του οργανισμού είναι μια πρόκληση ιδιαίτερης σημασίας από την ολιστική άποψη της κατανεμημένης ηγεσίας. Ο διευθυντής ως ηγετική φυσιογνωμία στη σχολική μονάδα αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας για τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις, θα διατηρείται η συνοχή της ομάδας για την επίτευξη των παιδαγωγικών σκοπών. Κύριοι άξονες είναι η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η εμπιστοσύνη, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004).

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ

Η ανάγκη αξιοποίησης των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και η μεταξύ τους συνεργασία είναι δομικά στοιχεία στο μετασχηματισμό των οργανισμών. Η εμπιστοσύνη συνιστά την συναισθηματική «κόλα» που δημιουργεί δεσμούς ανάμεσα στο προσωπικό. Η έννοια της εμπιστοσύνης αποτελεί έναν ισχυρό και πολυσύνθετο παράγοντα, ένα μείγμα ικανοτήτων, αρμοδιοτήτων, φροντίδας, δικαιοσύνης, ειλικρίνειας και αυθεντικότητας και οι νέα ηγεσία καλείται να πετύχει την μεταξύ τους ισορροπία, (Bennis Warren, 2000).

Η έννοια της εμπιστοσύνης αποτελεί σημαντική συνθήκη για την σταθερότητα και την ανάπτυξη ενός οργανισμού (Bryk and Schneider, 2007 οπ. αναφ. στο Harris, 2008). Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού εντός του οργανισμού είναι σημαντικές συνιστώσες (Lee,P.,Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. 2010) ώστε να νιώθουν οι εργαζόμενοι ότι τους εκτιμούν και τους περιλαμβάνουν στις αποφάσεις. Τέτοιες συνθήκες συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή εντός του σχολείου, σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία του καθώς εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων στις ομάδες ή στις δραστηριότητες (Busher et al., 2003).

Οι έρευνες δείχνουν ότι στα σχολεία που εφαρμόζουν την κατανεμημένη ηγεσία υπάρχει κουλτούρα με υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εμπιστοσύνης και οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη είναι ιδιαίτερα θετικές. Υψηλά ποσοστά εμπιστοσύνης και συνεκτικής κουλτούρας είναι ιδιαίτερα σημαντικά για να ευοδωθεί η κατανεμημένη ηγεσία. Κι αυτό γιατί, όταν στην πράξη εφαρμόζεται, συχνά τα όρια και οι αρμοδιότητες αλληλεπικαλύπτονται και προκύπτουν θέματα ισχύος (Storey, 2004). Αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας ακυρώνεται στην πράξη (Harris, 2008).

2.4 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Η συμμετοχή των μελών ενός οργανισμού καθώς και κατανομή των ηγετικών ρόλων έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα στον οργανισμό. Έρευνα του Copland (2003) σχετικά με την βελτίωση των σχολείων συνδέει τις σχολικές μεταρρυθμίσεις με διευρυμένη συμμετοχή στην ηγεσία και επισημαίνεται η σπουδαιότητα της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί δείχνουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Taylor & Bogotch, 1994; Rosenholz, 1985; Sickler, 1988 οπ. αναφ. στο Harris & Muijs, 2003).

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι σημαντική, ενισχύει τον ενθουσιασμό και το ηθικό των εκπαιδευτικών και σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα του, την εργασιακή απόδοση και την δέσμευση στον οργανισμό (Leech, 2008). Η επίδραση της συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων αυξάνει την παραγωγικότητα (Coch and French, 1948 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους διευθυντές που παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και τους δίνουν ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και διευκολύνουν τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Η συμμετοχή και των δύο πλευρών είναι σημαντική αφού είναι για το κοινό συμφέρον και οι δύο επιδιώκουν τους ίδιους στόχους (Πασιαρδής, 2004).

Η κατανεμημένη ηγεσία παρέχει στα μέλη του οργανισμού περισσότερες ευκαιρίες να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο ((Leithwood et al., 2004). Οι ομάδες σε έναν οργανισμό έχουν περισσότερη γνώση και ιδέες και καλούνται να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις. Οι ομάδες μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα των αποφάσεων και παρουσιάζουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις αποφάσεις που παίρνονται από ένα μεμονωμένο ηγέτη. Σε συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στην συναισθηματική ενδυνάμωση και ανάπτυξη των μελών του οργανισμού μέσα από την εμπλοκή τους σε κύκλους συνεργασιών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Alanezi, A. 2016,) . Η συμμετοχή των μελών του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων θα βοηθήσει στην κατανόηση των συνθηκών και την αναγκαιότητα των αποφάσεων και στη δέσμευσή τους στους στόχους και την εφαρμογή τους (Leithwood et al., 2004).

Οι οργανωσιακές δομές μπορεί να περιλαμβάνουν στρατηγικές για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Harrison , 2005; Katzenmeyer & Moller, 1996). Η ποιότητα μιας απόφασης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, από τη συμβολή των πληροφοριών και των ιδεών από τα μέλη της ομάδας, τη σαφήνεια της επικοινωνίας, την κρίση, τον τρόπο με τον οποίο επιλύεται η διαφωνία. Μερικές φορές η μεγάλη συμμετοχή μπορεί να είναι τόσο επιζήμια όσο και η μικρή (Πασιαρδής, 2004). Οι αποφάσεις της ομάδας μπορεί να θέλουν περισσότερο χρόνο να ληφθούν, να υπάρχει ασυμφωνία και συγκρούσεις και τα προβλήματα διαδικασίας να υπονομεύουν την ποιότητα των αποφάσεων, (Yukl, 2006).

Η ποιότητα της ηγεσίας είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχή λήψη αποφάσεων των ομάδων. Ένας ηγέτης εξασφαλίζει ότι η ομάδα χρησιμοποιεί μια συστηματική διαδικασία λήψης απόφασης, παρακινεί το προσωπικό για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή, δείχνει εμπιστοσύνη και παρέχει αυτονομία στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό η ηγεσία να διευκολύνει τη χρήση αποτελεσματικών διαδικασιών και αξιοποιώντας την εμπειρία να αναθέτει στους υφισταμένους του ρόλους, ώστε η σύγκρουση να είναι περιορισμένη και η αποτελεσματικότητα υψηλή. Απαιτούνται λοιπόν, ιδιαίτερες συμπεριφορές και ικανότητες για να πετύχει ένας ηγέτης ισορροπία ανάμεσα στην παθητικότητα και την αυταρχικότητα, (Yukl, 2006).

2.5 ΗΓΕΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι ένας όρος που έχει αναπτυχθεί σχετικά πρόσφατα σε χώρες όπως η Αγγλία, ο Καναδάς, οι Η.Π.Α και η Αυστραλία και αποτελεί έμπρακτη μορφή της κατανεμημένης ηγεσίας. Η θεωρία του ηγέτη εκπαιδευτικού στηρίζεται εννοιολογικά στην ανακατανομή της δύναμης μέσα στο σχολείο (Harris & Muijs, 2003). Η ανάθεση ηγετικού ρόλου στους εκπαιδευτικούς σηματοδοτεί το πέρασμα από την ιεραρχική ηγεσία (κάθετη ηγεσία) στην ηγεσία των συναδέλφων (οριζόντια ηγεσία) και την αναγκαιότητα για ένα δημοκρατικό πλαίσιο, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται ελεύθερα και είναι πρόθυμοι να συμβάλουν στην ανάπτυξη του σχολείου (Harris et al., 2003). Η ηγεσία των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις θεμελιώδεις αξίες της κατανεμημένης ηγεσίας γιατί προϋποθέτει την ανάπτυξη κάθετων, συνεργατικών και ρευστών μορφών πρακτικών ηγεσίας στα σχολεία (Leithwood et al., 2004 ; Harris, 2005).

Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003) εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια η διαδικασία επιρροής βασισμένη σε σαφείς αξίες και εμπνευσμένο όραμα, με σκοπό τη δέσμευση των μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών – ηγετών στηρίζεται στην δύναμη που πηγάζει σε εσωτερικά κίνητρα, και οφείλεται στον επαγγελματισμό τους (Νικολαΐδου, 2012). Οι ηγέτες -εκπαιδευτικοί στηρίζουν τις προσπάθειες του σχολείου για βελτίωση και ανάπτυξη και συντελούν στη μείωση του φόρτου εργασίας των διευθυντών. Σε σχολεία με ενεργοποιημένους ηγέτες εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται βελτίωση σε ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού αλλά και σε επίπεδο σχολείου. Χωρίς τους ηγέτες εκπαιδευτικούς δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν αλλαγές και να βελτιωθούν τα μαθητικά αποτελέσματα (Murphy, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί-ηγέτες είναι αποτελεσματικότεροι στη διαχείριση της αλλαγής επειδή: α) λειτουργούν ως διαμεσολαβητές βοηθώντας τους συναδέλφους να κατανοήσουν τις αρχές και τους στόχους της αλλαγής, τι απαιτείται από αυτούς και πώς η αλλαγή μεταφράζεται σε πρακτικές εντός της τάξης. Με άλλα λόγια τους καθιστούν μετόχους της αλλαγής, βασικό παράγοντα για την επιτυχία της, β) δημιουργούν μαθησιακές ευκαιρίες για τους συναδέλφους τους, αποτελώντας πηγή

γνώσης και παράδειγμα προς μίμηση (Angelle,P.S.,&DeHart,C.A., 2011) γ) παρέχουν υποστήριξη και αναγνώριση στους συναδέλφους, όταν οι αλλαγές αναπόφευκτα δημιουργούν άγχος και ανησυχία, δ) παρατηρούν την επίδραση των αλλαγών στη διδασκαλία και τη μάθηση και μετρούν το βαθμό επίτευξης της επιδιωκόμενης αλλαγής και ε) σφυρηλατούν στενές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Harris et al., 2003; Harris & Muijs, 2005)

Είναι απαραίτητο λοιπόν, να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δομηθεί η ικανότητα τους να ηγηθούν. Οι διευθυντές των σχολείων του 21^{ου} αιώνα θα είναι οι ηγέτες των «ηγετών», των εκπαιδευτικών του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Ο Bath (1990) υποστηρίζει ότι ο τρόπος να ενεργοποιήσεις τους εκπαιδευτικούς να ηγηθούν και να τους δώσεις κίνητρα, είναι να ταυτιστούν με το αντικείμενο που θα διδάξουν. Δίνοντας στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ιδιοκτησίας, ενδυναμώνεις την ικανότητα τους να ηγηθούν και να λογοδοτήσουν για τα μαθητικά αποτελέσματα. Όπως μάλιστα αναφέρει και η Παπαλόη (2012) «η εκπαιδευτική ηγεσία και ο τρόπος που αυτή ασκείται συνδέεται άμεσα ή και έμμεσα με τα μαθητικά αποτελέσματα & την ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών ενώ ταυτόχρονα, επηρεάζει το κλίμα, την επικοινωνία και τη συνεργασία στην εκπαιδευτική μονάδα».

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην κατέχουν επίσημες θέσεις ηγεσίας, αλλά μπορεί να συμμετέχουν επιδεικνύοντας ηγετική συμπεριφορά όπως ανταλλαγή ιδεών, συνεργασία προκειμένου να υλοποιηθούν πρωτοβουλίες με στόχο την βελτίωση του σχολείου (Lambert, 2003 ; Angelle,P.S.,& DeHart,C.A.,2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδευτούν σε ηγετικές συμπεριφορές αναλαμβάνοντας υπευθυνότητες που θα συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου συνολικά. Μέσα από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και την διοίκηση του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί – ηγέτες έχουν την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο που συνεπάγεται σε αυξημένο κίνητρο, επαγγελματισμό και αφοσίωση (Blasé & Blasé ,2001). Η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων από εκ μέρους των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Hargreaves, 2012).

Σύμφωνα με τη Harris (2009), οι κοινότητες είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο οι άνθρωποι αναπτύσσουν σχέσεις, αλληλεπιδρούν, συμφωνούν, διαφωνούν και δημιουργούν. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, ειδικότερα, είναι η «συστηματική και εστιασμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών στα πλαίσια της οποίας χτίζεται το επαγγελματικό κεφάλαιο, δηλαδή η επαγγελματική ανάπτυξη, δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών (Harris & Jones, 2017, σ.19). Ο ρόλος τους είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών καθώς μέσα σε αυτές οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και βελτιώνουν τις πρακτικές τους, νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση, αναπτρώνεται το ηθικό τους και απουσιάζουν λιγότερο από την εργασία τους (Harris & Jones, 2010).

2.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Αν και η έμφαση για αποτελεσματικές μορφές ηγεσίας απομακρύνονται από τη θεωρία του «Μεγάλου ηγέτη» και ενθαρρύνουν την αξιοποίηση και ανάπτυξη πολλαπλών ηγετών, αυτό δεν συνεπάγεται ότι οι ηγέτες σε επίσημες θέσεις μπορούν να θεωρηθούν περιττοί. Αντίθετα η έρευνα ενισχύει την άποψη ότι η κατανομημένη ηγεσία δεν μπορεί να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί χωρίς την ενεργό συμμετοχή και την πλήρη υποστήριξη από την πλευρά των επίσημων ηγετών. Όπως δείχνει η βιβλιογραφία οι διευθυντές και γενικότερα οι ηγέτες σε επίσημες θέσεις βρίσκονται στο επίκεντρο όλων των οργανωσιακών αλλαγών, καθώς μπορούν έμπρακτα να ενθαρρύνουν ή έντονα να αποτρέψουν πρωτοβουλίες που θα οδηγούσαν σε καινοτομίες ή αλλαγές (Bush, 2011 όπ. αναφ. στο Harris 2013). Οποιαδήποτε διαδικασία αλλαγής περνάει και φιλτράρεται μέσα από το γραφείο του διευθυντή αφού εκεί γίνονται όλες οι διεργασίες, εκεί παίρνονται όλες οι αποφάσεις.

Οι επίσημοι ηγέτες συντονίζουν και ενορχηστρώνουν όλες τις συνθήκες που αφορούν την οργάνωση και την κουλτούρα του οργανισμού. Υπ αυτή την έννοια οι επίσημοι και ανεπίσημοι ηγέτες δεν πρέπει να θεωρείται ότι βρίσκονται σε αντίθεση ή αντιπαλότητα αλλά ως διαφορετικές όψεις των πρακτικών ηγεσίας (Harris, 2013).

Η κατανομημένη ηγεσία σηματοδοτεί μια ριζική αλλαγή στον τρόπο που οι επίσημοι ηγέτες αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν το ρόλο τους. Δεν σημαίνει ότι οι

διευθυντές αποποιούνται το ρόλο και την ευθύνη που συνεπάγεται η θέση τους. Ιεραρχικά κατέχουν την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας και ο ρόλος του είναι πάντα καταλυτικής σημασίας στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η κατανεμημένη ηγεσία προτείνει μια δυναμική προσέγγιση σε αλλαγές και καινοτομίες και μια σταδιακή απομάκρυνση από το γραφειοκρατικό παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας (Leithwood, 2009). Η ηγεσία στηρίζεται στην κινητοποίηση και των υπόλοιπων μελών του οργανισμού και για αυτό το λόγο δημιουργεί τις προϋποθέσεις και διαμεσολαβεί στην παρακίνηση και την υποστήριξη της ηγεσίας των άλλων. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι όλοι ηγούνται ή ότι όλοι είναι ηγέτες. Υπονοεί ότι οι διευθυντές αποτελούν μόνο μια πλευρά της ηγεσίας και μπορούν να υπάρξουν κι άλλες πηγές κατεύθυνσης και επιρροής.

Τέτοιοι ηγέτες θεωρείται πως συμβάλλουν σημαντικά στη σχολική βελτίωση. Διότι επενδύουν στην προσωπική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και φροντίζουν να τους εμπλέξουν σε διαδικασίες συνεχούς μάθησης και εξέλιξης, οι οποίες βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές (Berdos, 2009). Πιστεύουν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα (Πασιαρδής, 2004) και επιδιώκουν την αναμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και εμπνέονται να εργαστούν σκληρά για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να επιτύχουν κάθε στόχο (Burns, 1978; Marks & Printy, 2003, όπ. αναφ. στο Vanblaere & Devos, 2016).

Οι Leithwood, Harris & Hopkins (2008, σ.29) αναγνωρίζουν ότι η ηγεσία επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα του σχολείου και την απόδοση των μαθητών και τη χαρακτηρίζουν ως τον «καταλύτη που ενεργοποιεί τις υπάρχουσες δυνάμεις του οργανισμού». Ωστόσο, η ουσιαστική και διαρκής βελτίωση του σχολείου είναι εφικτή, όταν όλοι επιθυμούν να συμμετέχουν και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επίτευξή της. Επομένως, οι αποτελεσματικοί ηγέτες οφείλουν με ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, να επενδύουν στους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία και να τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν τη ηγεσία αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα της σχολικής μονάδας για αλλαγή και εξέλιξη. Αυτό σημαίνει ότι ίσως πιο σημαντική από

τη διοικητική ικανότητα είναι η ικανότητα του ηγέτη να διαχειρίζεται συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων (Harris et al., 2003).

2.7 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική ηγεσία εξαιτίας των διαρκώς αυξανόμενων εξωτερικών πιέσεων και απαιτήσεων που ασκούνται στα σχολεία. Η ανάγκη προσαρμογής στα νέα δεδομένα οδηγεί στην προσπάθεια αναπροσαρμογής των ομάδων ηγεσίας καθώς και τη δημιουργία νέων ρόλων σε μία προσπάθεια μετασχηματισμού του εργατικού δυναμικού (Harris and Spillane 2008, όπ. αναφ. στο Wan S. W. Y. et al., 2017).

Η κατανεμημένη ηγεσία ως αναδυόμενη έννοια είναι πολύ ισχυρή και βρίσκει μεγάλη απήχηση για δύο λόγους: πρώτον, δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να απελευθερωθούν από την τρέχουσα αυστηρότητα και δυσκαμψία των οργανωσιακών δομών και δεύτερον, δίνει τη δυνατότητα να συνδυάσει τις πρακτικές ηγεσίας με τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Harris, 2008).

Σε πολλές χώρες του κόσμου η κατανεμημένη ηγεσία έχει ενσωματωθεί στα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής και εφαρμόζεται στην πράξη (Wheldon, 2011 όπ. αναφ. στο Harris, 2013). Η κατανεμημένη ηγεσία σε επίπεδο σχολείου, περιφέρειας και εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετωπίζεται ως στρατηγικής σημασίας για την ανάπτυξη της ικανότητας για αλλαγή (Fullan, 2005). Η σχέση της κατανεμημένης ηγεσίας με την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων οδήγησε πολλές χώρες να υιοθετήσουν αυτό το μοντέλο με διαφορετικές μορφές. Στην Αγγλία, η κατανεμημένη ηγεσίας αποτελεί επίσημα εγκεκριμένο πρότυπο ορθής πρακτικής από το υπουργείο παιδείας και αντικατοπτρίζεται σε νέα μοντέλα σχολείων, ακαδημίες και δίκτυα σχολείων (Crawford, 2012). Σε χώρες της Σκανδιναβίας, οι κατανεμημένη ηγεσία εφαρμόζεται με πολλά στοιχεία που προσομοιάζουν τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Στην Ολλανδία το εκπαιδευτικό πλαίσιο αναμορφώθηκε και προσεγγίζει τις αρχές της κατανεμημένης ηγεσίας. Στην Ουαλία επίσης, η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί κυρίαρχη τάση και αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από αλλαγές στις οργανωσιακές δομές των σχολείων και μεταξύ των σχολείων δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Harris and Jones, 2010)

Μεγάλη αύξηση των ερευνών που διεξάγονται για την κατανομημένη ηγεσία παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες (Crawford, 2012). Η πληθώρα αυτών των ερευνών έλκει το ενδιαφέρον όσων ασχολούνται με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναγνωρίζουν ότι η κατανομή της ηγεσίας στα σχολεία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα (Harris and Muijs, 2003) την βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών (Fullan, 2001) μπορεί να έχει άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα (Heck and Hallinger 2009) στις μεθόδους διδασκαλίας, στην βελτίωση της ικανότητας του σχολείου (Hallinger and Heck 2010 ; Harris 2008; Leithwood and Jantzi 2000) και στην ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Harris 2008; Harris and Jones, 2010). Μελέτες των Camburn and Han (2009), καθώς και των Hallinger and Heck (2009) και Mascall and Leithwood (2009) συνδέουν την κατανομημένη ηγεσία με θετικά αποτελέσματα σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (οπ αναφ. στο Harris, 2013).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφορικά με την κατανομημένη ηγεσία ακόμα εξελίσσεται αλλά τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά και δείχνουν ότι υπάρχει σχέση με την αλλαγή σε έναν οργανισμό (Harris, 2008). Πολλές έρευνες βρίσκουν θετική σχέση ανάμεσα στην κατανομημένη ηγεσία και την αλλαγή στους οργανισμούς (Blasé & Blasé, 1999) τονίζοντας την σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.

Επιπρόσθετα, τα μοντέλα κατανομημένης ηγεσίας φαίνεται να έχουν θετικές επιδράσεις στην απόδοση των ομάδων και του οργανισμού (Schaubroeck, Lam, and Cha 2007; Pearce and Sims 2002; Pearce, Manz, and Sims 2009, οπ. αναφ. στο Wan, S. W. Y. et al., 2017). Η ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η ενεργός συμμετοχή τους στην ηγεσία έχει θετικά αποτελέσματα στην παρακίνηση και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Day et al, 2011) και ενισχύει την δέσμευσή τους απέναντι στον οργανισμό και τα αποτελέσματά του (Hulpia and Van Geer, 2011; Harris and Muijs, 2009 ; Menon, M.E., 2011).

Βέβαια υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις από μελετητές (Day, Gronn, and Salas 2004; Harris and DeFlaminis 2016; Harris et al. 2007) που προσβέουν, ότι η κατανομημένη ηγεσία θα πρέπει να μελετάται με τρόπο θεωρητικό και μεθοδολογικό (Hulpia et al. 2012.) Σύμφωνα με άλλους ερευνητές η κατανομημένη ηγεσία μπορεί

να αποτελεί μια πιο εύηχη προσέγγιση για να ενθαρρύνει πιο εύπιστους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν περισσότερο έργο, να ενισχύσει τις τυποποιημένες πρακτικές και το υπάρχον καθεστώς, “status quo” (Harris, 2013).

Οι Hargreaves and Fink (2009) προειδοποιούν ότι υπάρχουν σημεία που πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή. Θεωρούν ότι αντί η κατανεμημένη ηγεσία να αποτελεί μια νέα μορφή δημοκρατικής ηγεσίας, μπορεί να είναι απλά ένας νέος επιφανειακά ελκυστικός μηχανισμός διατήρησης και ενίσχυσης της καθετοποιημένης πρακτικής ηγεσίας.

Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι ο τρόπος που διαμορφώνονται οι πρακτικές ηγεσίας είναι σημαντικός και κάποια μοντέλα κατανεμημένης ηγεσίας έχουν περισσότερη θετική επίδραση στην αλλαγή και βελτίωση του οργανισμού. Η θετική αυτή επίδραση ενισχύεται, όταν κάμπτονται ορισμένα οργανωσιακά και πολιτισμικά εμπόδια (Harris, 2008). Η φύση και ο τρόπος κατανομής της ηγεσίας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε σχολείου, την ετοιμότητα του προσωπικού, τα επίπεδα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού καθώς και την εμπειρία και την ικανότητα των ηγετών (Harris, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ - ΑΦΟΣΙΩΣΗ

ORGANIZATIONAL COMMITMENT

3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της οργανωσιακής δέσμευσης - αφοσίωσης

Στη βιβλιογραφία ο όρος «δέσμευση» μελετήθηκε από διάφορες οπτικές και ορίζεται ως φροντίδα, υπόσχεση, υποχρέωση ή εμπλοκή με τον οργανισμό. Όπως αναφέρουν οι Angle and Perry (1981) σε κάποιες περιπτώσεις περιγράφει την προθυμία των συμμετεχόντων να δώσουν την ενέργεια και την πίστη τους στον οργανισμό, (Kanter, 1968), σε άλλες περιπτώσεις την επίγνωση της αδυναμίας να επιλέξεις μια διαφορετική κοινωνική ταυτότητα ή να απορρίψεις τις προσδοκίες υπό το φόβο της πίεσης ή τιμωρίας, (Stebbins, 1970). Μπορεί να περιγράφει την συναισθηματική προσκόλληση του εργαζομένου (Buchanan, 1974) την ταύτιση ή εμπλοκή του με τον οργανισμό. Ένας γενικός όρος που περιγράφει την οργανωσιακή δέσμευση είναι η ανάγκη των μελών ενός οργανισμού να έχουν ενεργό συμμετοχή και επίδραση σε όσα διαδραματίζονται, να αισθάνονται ότι οι υπόλοιποι σέβονται και εκτιμούν την παρουσία τους και είναι έτοιμοι να προσφέρουν στον οργανισμό ξεπερνώντας τις προσδοκίες (Bogler & Somech, 2004). Η αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού εξαρτάται σημαντικά από τη σχέση και τη δέσμευσή του εργαζόμενου με τον οργανισμό. Η οργανωσιακή δέσμευση αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα και κατ' επέκταση τη στάση του εργαζομένου απέναντι στον οργανισμό.

Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν εννοιολογικά την οργανωσιακή δέσμευση αναγνωρίζοντας την αδυναμία καθολικά αποδεκτής νοηματοδότησης. Ο θεμελιώδης ορισμός της οργανωσιακής δέσμευσης αποδόθηκε από τους Mowday, Steers and Porter (1979 σ.226) και ορίζουν την οργανωσιακή δέσμευση ως «την σχετική δύναμη του ατόμου να ταυτίζεται και να συμμετέχει ενεργά στον συγκεκριμένο οργανισμό». Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η οργανωσιακή δέσμευση αποτελείται από τρία στοιχεία: α) την ταύτιση και την αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού (ταυτοποίηση), β) την ενεργό συμμετοχή και την προθυμία

καταβολής προσπάθειας (συμμετοχή), γ) πίστη και βαθιά επιθυμία παραμονής στον οργανισμό.(αφοσίωση),

Αυτά τα χαρακτηριστικά δηλώνουν ότι τα μέλη του οργανισμού επιθυμούν να έχουν συμμετοχή και επίδραση στις διαδικασίες, αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερο κύρος και είναι πρόθυμοι να συνεισφέρουν πέρα απ τις προσδοκίες. Οι εργαζόμενοι δείχνουν πιο έντονο ενδιαφέρον, όταν αισθάνονται ότι ανήκουν στον οργανισμό.

Σύμφωνα με τον O'Reilly (1986) η οργανωσιακή δέσμευση ορίζεται ως ο δεσμός που αισθάνεται ο εργαζόμενος και τον συνδέει με τον οργανισμό και αποτελείται από την εμπλοκή του με την εργασία, την αφοσίωσή του και την πίστη του στις αξίες του οργανισμού. Σύμφωνα με τους O'Reilly and Chatman (1986) υπάρχουν τρεις μορφές οργανωσιακής δέσμευσης: α) η συμμόρφωση με τις αρχές του οργανισμού, όπου υιοθετούνται συμπεριφορές από την πλευρά του εργαζομένου προκειμένου να επωφεληθεί, β) η ταύτιση όπου ο εργαζόμενος σέβεται τις αρχές του οργανισμού και τις ακολουθεί ακόμη κι αν δεν τις ασπάζεται, για να έχει καλές εργασιακές σχέσεις με τους συναδέλφους του, και γ) εσωτερικήευση, όπου ο εργαζόμενος αποδέχεται την επίδραση της ομάδας καθώς οι αρχές του οργανισμού ταυτίζονται με τις προσωπικές αρχές του.

Οι Angle and Perry (1981) υιοθέτησαν το μοντέλο των δύο διαστάσεων για την οργανωσιακή δέσμευση: α) την δέσμευση στην αξία (value commitment), η οποία σχετίζεται με την συναισθηματική δέσμευση του εργαζομένου και β) την δέσμευση με την παραμονή στον οργανισμό, (commitment to stay), η οποία αντανakλά την οικονομική συναλλαγή των εργαζομένων με τον οργανισμό και την επιθυμία τους να παραμείνουν ή όχι, αν δεν ικανοποιούνται οι επιδιώξεις τους.

Για τους Mayer and Allen (1991) η οργανωσιακή δέσμευση μπορεί να διακριθεί σε τρία μοντέλα:

Τη συναισθηματική δέσμευση (affective commitment), η οποία αναφέρεται στην συναισθηματική προσκόλληση του εργαζομένου, την ταύτισή του και την εμπλοκή του με τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι με ισχυρή συναισθηματική δέσμευση, είναι προσκολλημένοι με τις αξίες του οργανισμού και συνεχίζουν να παραμένουν στον οργανισμό από επιλογή.

Τη συνεχή δέσμευση (continuance commitment), που αναφέρεται στην επίγνωση του κόστους που συνεπάγεται η αποχώρηση από τον οργανισμό. Σε αυτή την περίπτωση, οι εργαζόμενοι παραμένουν στον οργανισμό από ανάγκη, είτε για οικονομικούς λόγους ή για λόγους κοινωνικού γοήτρου.

Την κανονιστική δέσμευση (normative commitment), η οποία αφορά στο αίσθημα υποχρέωσης να συνεχίζει να εργάζεται στον οργανισμό, γιατί το οφείλει, είναι ηθικά σωστό ή για να αποσβέσει τις παροχές που του πρόσφερε ο οργανισμός. Αφορά μια κατάσταση του εργαζομένου με τον οργανισμό που καθορίζει την απόφαση της παραμονής ή της αποχώρησης του.

Αντίστοιχη με την συνεχή δέσμευση για την οργανωσιακή δέσμευση, είναι η θεωρία “side-bet” (Becker, 1960). Αυτή η διάσταση αποτυπώνει την δέσμευση του εργαζομένου με τον οργανισμό, αναλογιζόμενου του κόστους, οικονομικού και κοινωνικού, που θα επέφερε η απομάκρυνσή του. Πρόκειται για μια συμπεριφοριστική θεώρηση της οργανωσιακής δέσμευσης που υποκινείται και απορρέει από υπολογιστικές και κανονιστικές δεσμεύσεις του εργαζομένου απέναντι στον οργανισμό.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ορισμένοι ερευνητές διακρίνουν την οργανωσιακή δέσμευση ως μία έννοια ενώ άλλοι θεωρούν ότι αποτελείται από δύο στοιχεία, την δέσμευση στην εργασία (professional commitment) και την δέσμευση στον οργανισμό (organizational commitment). Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση διακρίνεται σε περισσότερα στοιχεία όπως η δέσμευση στο επάγγελμα και τη διδασκαλία (επαγγελματική δέσμευση), η δέσμευση στη σχολική μονάδα (οργανωσιακή δέσμευση) και η δέσμευση στους ακαδημαϊκούς στόχους που θέτει η σχολική μονάδα και απέναντι στους μαθητές, (Firestone and Rosenblum, 1998 οπ. αναφ στο Bogler & Somech, 2004). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης έχουν ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη προσπάθεια και αφοσίωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς την επίτευξη των στόχων, που σχετίζεται στενά με την σχολική αποτελεσματικότητα, (Dee, Henkin & Singleton, 2006).

Βιβλιογραφικά η έννοια της εργασιακής δέσμευσης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Judge et al.,

2001 οπ. αναφ. στο Bogler and Nir., 2012) και την οργανωσιακή δέσμευση. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την απόδοσή τους, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αποτελεί παράγοντα που οδηγεί στη σχολική επιτυχία (Fink, 2006).

Το οργανωσιακά δεσμευμένο άτομο δεν περιορίζεται στην εκτέλεση των καθηκόντων του αλλά σε συνεργασία με την ομάδα που ανήκει προωθεί τους στόχους του οργανισμού (Ιορδάνογλου, 2008). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, με εσωτερικά κίνητρα και με την οργανωσιακή συμπεριφορά του πολίτη, οργανωσιακή πολιτειότητα, (Organizational Citizenship Behaviour) που αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος των τελευταίων δεκαετιών (Zeinabadi, H., & Salehi, K., 2011). Αντίθετα σχετίζεται αρνητικά με τα ποσοστά παραίτησης, απουσίας από την εργασία, επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Mayer & Allen, 1997; Schmidt, 2006). Ο Eginli (2009) υποστηρίζει ότι οι αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν την απόλυτη ολοκλήρωση της αποστολής τους ως εκπαιδευτικοί καθώς με την βοήθεια των συναδέλφων και των διευθυντών, τους δίνεται η επαγγελματική ευκαιρία να έχουν θετική επίδραση σε κάθε μαθητή. Οι Razak et al., (2009) τονίζουν ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν μπορεί να διασφαλιστεί χωρίς την προσπάθεια και τη συμβολή εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι αφοσιωμένοι στον σχολικό οργανισμό. Οι αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και την επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Razak et al., 2009).

3.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των σχολείων και αναγνωρίζεται ως παράγοντας πρόβλεψης της απόδοσης και της ποιότητας της εκπαίδευσης (Dee, Henkin, & Singleton, 2006 στο Hulpria et al., 2009). Η σχολική αποτελεσματικότητα ορίζεται από το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου αναφορικά με τα μαθητικά

αποτελέσματα (Bogler et al., 2014). Η βιβλιογραφία καταδεικνύει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην δέσμευση των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Firestone and Pennell, 1993) όπως και με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Κατά συνέπεια η εργασιακή και η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους, έχει επίδραση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με τη σχολική επιτυχία. Τα νέα δεδομένα στον χώρο εργασίας δεν εγγυώνται όμως, την διαχρονική και άνευ όρων αφοσίωση και δέσμευση στον οργανισμό (Bennis, 2000).

Η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί παράγοντα εξέχουσας σημασίας στη μελέτη συμπεριφοράς των εργαζομένων σε έναν οργανισμό καθώς αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα και κατ' επέκταση τη στάση τους απέναντι στον οργανισμό. Πολλοί παράγοντες έχουν εξεταστεί ως πιθανοί προβλεπτικοί παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωσιακή δέσμευση διακρίνονται σε ατομικούς, προσωπικά χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το ρόλο τους στον οργανισμό και σε παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό (Oliver, 1990). Οι Mowday et al., (1982) αναγνωρίζουν τέσσερις κατηγορίες που μπορούν να συνδεθούν με την οργανωσιακή δέσμευση, κυρίως τη συναισθηματική: τα προσωπικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά οργανωσιακής δομής, χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την εργασία και οι εργασιακές εμπειρίες.

Ο Azeem (2010) υποστηρίζει ότι η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται σημαντικά με δημογραφικούς παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης και η εργασιακή εμπειρία.

Τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με το φύλο ήταν αντικρουόμενα, δείχνοντας ότι οι άντρες διαφέρουν ως προς τη δέσμευσή τους σε σχέση με τις γυναίκες. Η γυναίκα είναι περισσότερο αφοσιωμένη στον οργανισμό σε κάποιες έρευνες (Angle & Perry, 1981) ενώ άλλες έρευνες δεν συνέδεαν το φύλο με την οργανωσιακή τους δέσμευση (Dee et al., 2006 Mayer & Allen, 1997).

Αντίστοιχα η εργασιακή εμπειρία και προϋπηρεσία συνδέεται αρνητικά με την οργανωσιακή δέσμευση σε ορισμένες έρευνες (Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009b). Τα

χρόνια υπηρεσίας και η αρχαιότητα μειώνουν την αφοσίωση ενώ οι νεώτεροι στον οργανισμό έχουν περισσότερο ενθουσιασμό και δέσμευση. Σε άλλες έρευνες αντίθετα βρέθηκε θετική, αν και ασθενής συσχέτιση, ανάμεσα στους έχοντες περισσότερη προϋπηρεσία, (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008 οπ. αναφ στο Hulpia et al., 2012). Σε κάποιες έρευνες δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση, (Dee et al., 2006).

Η σχέση της οργανωσιακής δέσμευσης με το επίπεδο εκπαίδευσης των εργαζομένων είναι επίσης ασαφής. Τα άτομα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης είναι πιο αφοσιωμένα στον οργανισμό, αλλά δεν φαίνεται να συνδέεται σταθερά (Mayer & Allen, 1997). Σε κάποιες περιπτώσεις συνδέεται αρνητικά, καθώς οι εργαζόμενοι με περισσότερα προσόντα έχουν χαμηλότερα επίπεδα δέσμευσης στον οργανισμό (Mowday et al., 1982) εξαιτίας της αδυναμίας του οργανισμού να εκπληρώσει τους στόχους και τις προσδοκίες τους.

Σε προηγούμενες έρευνες η εργασιακή δέσμευση μπορούσε να προβλεφτεί από μεταβλητές που σχετίζονταν με την εργασία, ενώ η οργανωσιακή τους δέσμευση με μεταβλητές που σχετίζονταν με το σχολείο (Somech and Bogler, 2002 οπ. αναφ. στο Bogler et al., 2014). Θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην οργανωσιακή δέσμευση και την εμπλοκή στα εργασιακά θέματα. Για έναν άνθρωπο που είναι αφοσιωμένος στο επάγγελμά του, η εργασία είναι κυρίαρχης σημασίας στη ζωή του. Η εργασία καθώς και οι συνάδελφοι δίνουν νόημα παράλληλα με την σπουδαιότητα που προσδίδει στον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι με μεγαλύτερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης είναι πιο υπεύθυνοι και πιστοί στον οργανισμό.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται θετικά με τις πρακτικές ηγεσίας (Mowday, Steers and Porter, 1979). Τα τελευταία χρόνια που ασκείται ολοένα μεγαλύτερη πίεση στους διευθυντές για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και καλύτερα μαθητικά αποτελέσματα πολλές έρευνες μελέτησαν την επίδραση της σχέσης του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στην οργανωσιακή τους δέσμευση (Price, 2012). Το επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις πρακτικές ηγεσίας που δημιουργούν την κουλτούρα του οργανισμού. Η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί ισχυρό πλεονέκτημα στις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό. Η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση παράλληλα με την δικαιοσύνη και την εμπιστοσύνη είναι σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στο προσωπικό.

Αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό, πολλές μελέτες έδειξαν ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων επηρεάζει την οργανωσιακή δέσμευση (Porter et al., 1974; Mowday et al., 1982). Η αφοσίωση στον οργανισμό ενισχύεται ακόμα πιο έντονα, όταν οι ηγέτες του οργανισμού υιοθετούν συμμετοχικές πρακτικές και κυριαρχούν διαδικασίες συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων, (Yousef, 2000). Στις περιπτώσεις όπου οι ηγέτες ενισχύουν την έννοια της συμμετοχής, οι εργαζόμενοι αισθάνονται πιο αφοσιωμένοι στον οργανισμό αισθάνονται μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και έχουν υψηλές αποδόσεις, (Bogler, 2004). Η ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αυξάνει την εμπλοκή του και καταλήγει σε μεγαλύτερα επίπεδα αποδοχής και ικανοποίησης. Η επιτυχημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συνδέεται με το αίσθημα της πνευματικής ιδιοκτησίας που αισθάνεται κάποιος, όταν παράγει ο ίδιος τις ιδέες και δεν ανταποκρίνεται απλά στις προτάσεις άλλων (Evers, 1990).

Η δέσμευση των εργαζομένων στην εργασία τους όπως και η επαγγελματική τους ικανοποίηση εξαρτώνται από μια σειρά παραγόντων που αφορούν τις απαιτήσεις που προκύπτουν από το γενικό και το ειδικό εργασιακό πλαίσιο (Michael et al., 2009 οπ. αναφ. στο Bogler and Nir., 2012). Μέσα από την οργανωσιακή δέσμευση καθώς και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οδηγήσουν τον οργανισμό σε επιτυχημένα αποτελέσματα, (Dee et al., 2006 οπ. αναφ. στο Bogler, 2012).

3.3 ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Χαρακτηριστικά της οργανωσιακής δομής ενός σχολείου, όπως η ηγεσία φαίνεται ότι έχουν επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων (Avolio, Zhu, & Bhatia, 2004 οπ. αναφ. στο Hulpia et al., 2012). Πολλές έρευνες δείχνουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ηγεσία που ασκείται στον οργανισμό (Dee, Henkin & Singleton, 2006). Οι προηγούμενες έρευνες όμως, που εξέτασαν την οργανωσιακή δέσμευση, εστίασαν στο παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας υιοθετώντας το μοντέλο μοναδικού ηγέτη – ήρωα και δεν υπάρχουν αρκετές

έρευνες για μοντέλα κατανομημένης ηγεσίας. Η Alma Harris (2008) κάνοντας την εξαίρεση μελέτησε τη σχέση της άσκησης κατανομημένης ηγεσίας με πιθανές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικά οφέλη από την εφαρμογή της και συγκεκριμένα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα ηθικής τους, χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με την οργανωσιακή τους δέσμευση.

Οι υποστηρικτικές πρακτικές ηγεσίας έχουν θετική επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Όταν ο διευθυντής θέτει σαφείς στόχους και κατευθύνσεις και ενθαρρύνει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, οι ίδιοι αισθάνονται πιο αφοσιωμένοι στον οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υποστήριξη από τον διευθυντή νιώθουν λιγότερο άγχος και εξουθένωση και αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις σε ότι σχετίζεται με το εργασιακό περιβάλλον (Nguni et al., 2006 ;Park, 2005). Παράλληλα πρακτικές επίβλεψης όπως παρακολούθησεις και καθοδήγηση από την πλευρά της ηγεσίας φαίνεται να σχετίζονται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Somech, 2005 ; Ebheim, 2003 οπ. αναφ. στο Hulpria et al., 2012). Αντίστοιχα σε έρευνα των Hulpria, Devos, & Van Keer (2011), αναφέρεται ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως με την ποιότητα της υποστηρικτικής ηγεσίας, τη συνεργασία με την ομάδα ηγεσίας και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, βασικά στοιχεία της κατανομημένης ηγεσίας.

Αντίθετα άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η κατανομημένη ηγεσία μπορεί να δυσχεράνει τις διαδικασίες σε ένα σχολείο, λόγω της μεγαλύτερης εμπλοκής ατόμων στις πρακτικές ηγεσίας και να οδηγήσει σε πολυπλοκότητα (Smith & Piele, 1997 οπ. αναφ. στο Ali et al., 2015). Οι Leithwood and Jantzi (2000) συμβαδίζουν με αυτά τα αποτελέσματα και υποστηρίζουν ότι πολλές πηγές ηγεσίας και περισσότερες υποχρεώσεις αποπροσανατολίζουν από την σαφήνεια του σκοπού και την αίσθηση της αποστολής του σχολείου. Η ασάφεια του βαθμού των υποχρεώσεων κάνει τους εκπαιδευτικούς λιγότερο παραγωγικούς, αυξάνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στις ομάδες ηγεσίας και συνεπακόλουθα επηρεάζει αρνητικά την οργανωσιακή τους δέσμευση. Οι Wiener and Verdi (1980) υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται θετικά με τους δείκτες προσπάθειας και αποτελεσματικότητα της απόδοσης. Όπως προκύπτει από την έρευνα του Suliman, (2002) ανάμεσα στην εργασιακή δέσμευση,

τις εργασιακές σχέσεις και την απόδοση, η οργανωσιακή δέσμευση έχει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και την απόδοση. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα υπάρχουν και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Nguni, Slegers, & Denessen, 2006). Η συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες ηγεσίας είναι κρίσιμος παράγοντας που συνδέεται με τα οργανωσιακά αποτελέσματα. Η συνύπαρξη πολλών ηγετών, σύμφωνα με τον Friedrich et al.(2009) όμως, δεν εγγυάται θετικά αποτελέσματα στον οργανισμό. Ο τρόπος επικοινωνίας των μελών, η συνεργασία, η από κοινού λήψη αποφάσεων, η συνοχή των ομάδων και η σαφήνεια των ρόλων μέσα στις ομάδες έχουν θετική συσχέτιση με την οργανωσιακή δέσμευση (Wech, Mossholder, Steel & Bennet, 1998 οπ.αναφ. στο Hulpia et al., 2012).

Το όραμα, η αποστολή και οι στόχοι που διαμορφώνονται από όλα τα μέλη του οργανισμού σχετίζονται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση (Meyer & Allen, 1997).Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αισθάνονται ότι η ομάδα ηγεσίας εργάζεται συνεργατικά με συνοχή αλλά με διακριτούς ρόλους έχοντας κοινούς στόχους αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση στο σχολείο. Αντίθετα όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η ομάδα ηγεσίας λειτουργεί ατομικά, με διφορούμενους ρόλους, και χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης έχοντας διαφορετικούς στόχους και όραμα μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα λιγότερο αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η οργανωσιακή δέσμευση συνδέονται επίσης θετικά (Bogler,2004) και επιβεβαιώνουν τους ισχυρισμούς των Mayer and Allen , 1997 σελ. 46 ότι « η οργανωσιακή δέσμευση ανάμεσα στους εργαζομένους σε ένα οργανισμό είναι πιο ισχυρή, όταν ο ηγέτης τους επιτρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και έχουν φωνή μέσα στο σύλλογο επιδεικνύουν «επαγγελματικό προσανατολισμό» και έχουν καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό και ενισχύει το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας. Υψηλά επίπεδα αυτό –αποτελεσματικότητας οδηγούν σε μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση στον οργανισμό και λιγότερες πιθανότητες να αποχωρίσουν από τα σχολεία. Αρκετές έρευνες έδειξαν ισχυρή συσχέτιση της οργανωσιακής δέσμευσης με συνθήκες στον οργανισμό όπως, η αυτονομία του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων σχετικές με την διαχείριση της τάξης, η

συμμετοχή του σε αποφάσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα συνολικά και οι ευκαιρίες για μάθηση (Firestone & Pennell, 1993).

Η κατανεμημένη ηγεσία ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ηγετών και των υφισταμένων τους και αυτό συμβάλλει στην οργανωσιακή τους δέσμευση, στην αυτοαποτελεσματικότητά τους και στη δέσμευσή τους προς τους μαθητές (Leithwood and Jantzi, 2000). Θεωρώντας δεδομένη τη σπουδαιότητα της ηγεσίας από στρατηγικής και κοινωνικής άποψης είναι απαραίτητη η διερεύνηση της θετικής ή αρνητικής σχέσης ανάμεσα στις μορφές της κατανεμημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης. Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στη σχέση ανάμεσα στις διαφορετικές διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και την οργανωσιακή δέσμευση.

Β' ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Αν και η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια πολύ ηχηρή έννοια στην βιβλιογραφία της οργάνωσης της εκπαίδευσης, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και εξετάζουν την επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς δεν είναι αρκετές (Harris et al., 2007 οπ. αναφ. στο Hulria, Devos & Van Keer, 2011). Η έρευνα είναι απαραίτητη για να παράσχει εμπειρικά στοιχεία που να υποστηρίζουν την κατανεμημένη ηγεσία, διαφορετικά θα είναι μια ακόμα θεωρητική έννοια που προστέθηκε στην ηγεσία και που σύντομα θα απορριφθεί από τους ερευνητές και τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Harris, 2008).

Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι η κατανεμημένη ηγεσία παραμένει ένα πεδίο που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά. Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και καθετοποιημένο. Ο διευθυντής έχει την πλήρη ευθύνη του οργανισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν λίγα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και δεν συμμετέχουν ουσιαστικά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Παρόλο που θεσμικά φαίνεται δύσκολο να εφαρμοστούν δομές της κατανεμημένης ηγεσίας, είναι σημαντικό να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να διαπιστώσουμε ποια στοιχεία της κατανεμημένης ηγεσίας μπορούν άτυπα να εφαρμοστούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των μελών του οργανισμού, την κουλτούρα που επικρατεί, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την τελική δυναμική του σχολείου. Στο πλαίσιο της όλης προβληματικής ενδιαφέρον έχει να εξεταστεί σε τι βαθμό σχετίζεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και η οργανωσιακή τους δέσμευση με τη μορφή ηγεσίας που ασκείται.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (διευθυντών, υποδιευθυντών, δασκάλων και ειδικοτήτων) για την κατανεμημένη ηγεσία και να εξετάσει αν οι αντιλήψεις τους σχετίζονται με την οργανωσιακή τους δέσμευση καθώς και αν διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά, επαγγελματικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους.

Έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και με βάση το σκοπό της παρούσης διπλωματικής εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- Σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή τους δέσμευση;
- Διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από αυτές των διευθυντών απέναντι στην κατανεμημένη ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της;
- Διαφέρουν οι αντιλήψεις των δασκάλων από αυτές των ειδικοτήτων απέναντι επιμέρους διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας;
- Σχετίζονται οι αντιλήψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών για την κατανεμημένη ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της με την οργανωσιακή τους δέσμευση;
- Ποιος συνδυασμός των επιμέρους διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας μπορεί να προβλέψει την οργανωσιακή δέσμευση Διευθυντών και Εκπαιδευτικών;

4.2 ΜΕΘΟΔΟΣ - ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΙΔΟΥΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την διεξαγωγή της έρευνας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα και συγκεκριμένα συσχετιστική έρευνα επισκόπησης, με ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ποσοτικές έρευνες εστιάζουν στην καταγραφή πληροφοριών σχετικά με μια πραγματική κατάσταση ή σχετικά με τη στάση των ερωτώμενων ή των συνδυασμό και των δύο (Briggs & Coleman, 2007) και μετρούν πολλές μεταβλητές (Fink, 1995). Οι συσχετιστικές έρευνες αποσκοπούν στην αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές (Creswell, 2011).

Για τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ αντιλήψεων για την κατανεμημένη ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις με τα χαρακτηριστικά του δείγματος ορίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές α)τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού όπως φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας στο επάγγελμα χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική

μονάδα και η θέση στο σχολείο (διευθυντής, υποδιευθυντής, δάσκαλος, εκπαιδευτικός ειδικότητας), χαρακτηριστικά του σχολείου (έως 6θέσιο ή 7θέσιο και πάνω) .

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011) αποτελεί το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες, καθώς « δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και την άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων».

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτελείται από τρία μέρη: Το πρώτο μέρος, αποτελείται από εννέα ερωτήματα (Παράρτημα Α 1-9) σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως: φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας στο επάγγελμα και χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, η σχέση εργασίας (μόνιμος ή αναπληρωτής), χαρακτηριστικά του σχολείου (έως 6θέσιο ή 7θέσιο και πάνω) και η θέση στο σχολείο (διευθυντής, υποδιευθυντής, δάσκαλος, εκπαιδευτικός ειδικότητας) καθώς και τα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από μία κλίμακα μέτρησης της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο. Το τρίτο μέρος αποτελείται από την κλίμακα μέτρησης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

4.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (Κλίμακες)

ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ

Όπως αναφέρουν οι Hulpia et al. (2012), αν και οι Gronn και Spillane όρισαν θεωρητικά την κατανεμημένη ηγεσία, παραμένει δύσκολη η λειτουργικοποίηση της έννοιας και επομένως και η μέτρησή της. Αυτή η έλλειψη συμφωνίας σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό αποτελεί και ένα σημείο κριτικής της έρευνας για την διαμοιρασμένη και κατανεμημένη ηγεσία (Carson, Tesluck & Marrone, 2007) και έχει σαν αποτέλεσμα τις σχετικά λίγες εμπειρικές έρευνες που έχουν προσπαθήσει να την μετρήσουν, (Avolio et al., 2009)

Σύμφωνα με τους Hulpia et al, (2012) οι προηγούμενες έρευνες για την κατανομημένη ηγεσία δημιούργησαν εργαλεία μέτρησης λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές οπτικές: Οι Leithwood & Mascal, (2008) μελέτησαν τη ευθύνη όσων βρίσκονται σε επίσημες θέσεις ηγεσίας όπως για παράδειγμα, Διευθυντών, Συμβούλων, εκπαιδευτικών σε θέσεις ηγεσίας με ανάθεση. Οι Heck and Hallinger, (2009) εξέτασαν την κατανομημένη ηγεσία από την οπτική της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μιας διευρυμένης σχολικής κοινότητας, που απαρτίζεται από διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Άλλοι ερευνητές όπως οι Avolio & Bass, 1995 Pearce and Sims, (2002) εστίασαν στην ηγετική ομάδα στο σύνολό της.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες αυτών των ερευνών οι Hulpia, Devos & Rosseel, (2009a) υποστήριξαν ότι ο συνδυασμός όλων αυτών μπορεί να προσφέρει μια εις βάθος κατανόηση της κατανομημένης ηγεσίας, καθώς περικλείοντας επίσημες και ανεπίσημες μορφές ηγεσίας και δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις όπως αυτές ασκούνται ή γίνονται αντιληπτές από κάθε μέλος του οργανισμού (Hulpia and Devos, 2010).

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε κλίμακα μέτρησης της κατανομημένης ηγεσίας, η οποία δημοσιεύθηκε στο άρθρο “Teachers’ perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools”, (Sally Wai-Yan Wan, Edmond Hau-Fai Law & Keith Ki Chan, 2017), και η οποία βασίστηκε στο εργαλείο που αναπτύχθηκε από την Davis (2009), με βάση τη θεωρία των βασικών χαρακτηριστικών της κατανομημένης ηγεσίας, όπως αναπτύχθηκε από τους Gronn, Spillane και Elmore που πρότειναν εφτά διαστάσεις. Το αρχικό εργαλείο αποτελούνταν από 65 στοιχεία που διακρίνονταν σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο σχολικής μονάδας (43 στοιχεία) και σε επίπεδο ομάδας (22 στοιχεία). Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία μόνο σε επίπεδο σχολικής και περιλαμβάνει 29 στοιχεία. Αφαιρέθηκε μια σειρά ερωτημάτων, γιατί δεν ανταποκρίνονταν στην ελληνική πραγματικότητα. Πρόκειται για ένα εργαλείο τύπου Likert σε 5-θμη κλίμακα (από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Για τη μέτρηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, βασικό στοιχείο της κατανομημένης ηγεσίας, χρησιμοποιήθηκε το Distributed Leadership Inventory – DLI, Hulpia, Devos & Rossel, 2009). Το εργαλείο δημιουργήθηκε με βάση το μοντέλο των

τεσσάρων παραγόντων της κατανεμημένης ηγεσίας α) στήριξη από την ηγεσία, β) επίβλεψη από την ηγεσία, γ) συνεκτικότητα της ομάδας ηγεσίας και δ) συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Η κλίμακα αποδόθηκε στα ελληνικά από την αρχική και στη συνέχεια στα αγγλικά, ώστε να αποδοθεί με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Κατά τον έλεγχο αξιοπιστίας στην έρευνά μας βρέθηκε ότι η εσωτερική συνοχή της κλίμακας των 35 στοιχείων (Παράρτημα Β 1-35) είναι Cronbach's $\alpha = 0,956$. Το εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτελείται από 6 υποκλίμακες:

- 1) Όραμα, αποστολή και στόχοι του σχολείου (Items B1-B5). Περιλαμβάνει ερωτήματα όπως «το σχολείο έχει ξεκάθαρο όραμα, αποστολή και στόχο», «το σχολείο έχει μια σειρά αξιών που διέπουν τις προσπάθειες του για βελτίωση. Η αξιοπιστία της υποκλίμακας βρέθηκε Cronbach's $\alpha = 0,867$.
- 2) Σχολική κουλτούρα (Items B6-B12). Περιλαμβάνει ερωτήματα όπως «Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας συζητούν και βοηθούν ο ένας τον άλλον για την επίλυση των προβλημάτων» και «Υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου μας» και είχε Cronbach's $\alpha = 0,806$.
- 3) Εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Items B13-B15). Περιλαμβάνει ερωτήματα όπως «Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές μαθησιακές προσδοκίες για τους μαθητές του σχολείου». Κατά τον έλεγχο αλληλοσχετίσεων το ερώτημα 13 βρέθηκε να έχει χαμηλή συσχέτιση με τα άλλα δύο, δίνοντας Cronbach's $\alpha = 0,453$. Μετά από εξαίρεση του συγκεκριμένου στοιχείου τα άλλα δύο στοιχεία είχαν υψηλή συσχέτιση (0,733).
- 4) Εκπαιδευτική ηγεσία (Items B16 - B22). Περιλαμβάνει ερωτήματα όπως «Οι εκπαιδευτικοί συναντιούνται για να συζητήσουν άτυπα τις εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών» και « Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας συχνά βοηθούν ο ένας τον άλλο στην επίλυση των προβλημάτων». Η αξιοπιστία της υποκλίμακας βρέθηκε Cronbach's $\alpha = 0,876$.

- 5) Πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή (Items B23- B29). Περιλαμβάνει ερωτήματα όπως «Ο διευθυντής είναι ενήμερος για τη σχολική απόδοση των μαθητών» και «Ο διευθυντής παρέχει επαγγελματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς».

Η αξιοπιστία της υποκλίμακας βρέθηκε Cronbach's $\alpha=0,915$

Η υποκλίμακα για τη μέτρηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αποτελείται από 6 ερωτήματα (B30 – B35) όπως: «Η ηγεσία διαμοιράζεται στο σχολείο μας με στόχο την υλοποίηση σημαντικών στόχων» και «Υπάρχει ικανοποιητικό επίπεδο αυτονομίας στο σχολείο μας για τη λήψη αποφάσεων». Η αξιοπιστία της υποκλίμακας βρέθηκε Cronbach's $\alpha=0,902$.

Οργανωσιακή Δέσμευση

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο οργανωσιακής δέσμευσης / αφοσίωσης στον οργανισμό «Organizational Commitment Questionnaire» - OCQ που δημιουργήθηκε από τους Mowday, Steers & Porter (1979) και αποτελείται από 15 προτάσεις/δηλώσεις (Παράρτημα 1-13). Το εργαλείο δημιουργήθηκε για να μετρήσει την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων σε οργανισμούς γενικά, έχει όμως χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες για την μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και μετράει περισσότερο την συναισθηματική δέσμευση παρά την κανονιστική ή συνεχή δέσμευση.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκαν 13 από τα 15 ερωτήματα Items (Γ1-Γ13). Πρόκειται για ένα εργαλείο τύπου Likert σε 5-θμη κλίμακα (από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα) Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και η διατύπωση των προτάσεων από άποψη περιεχομένου προσαρμόστηκε, έτσι ώστε να είναι κατάλληλες για την ομάδα-στόχο. Έτσι η λέξη «επιχείρηση» αντικαταστάθηκε από τη λέξη «σχολείο» και έγιναν προσαρμογές με κριτήριο ότι απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς. Παραδείγματα ερωτημάτων: «συνηθίζω να λέω στους φίλους μου ότι το σχολείο είναι ένα υπέροχο μέρος να εργάζεσαι», και «αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου». Τρία από τα στοιχεία της κλίμακας ήταν αντίστροφα διατυπωμένα και επανακωδικοποιήθηκαν προκειμένου να υπολογιστούν ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach $\alpha= 0,876$) και η συνολική βαθμολογία .

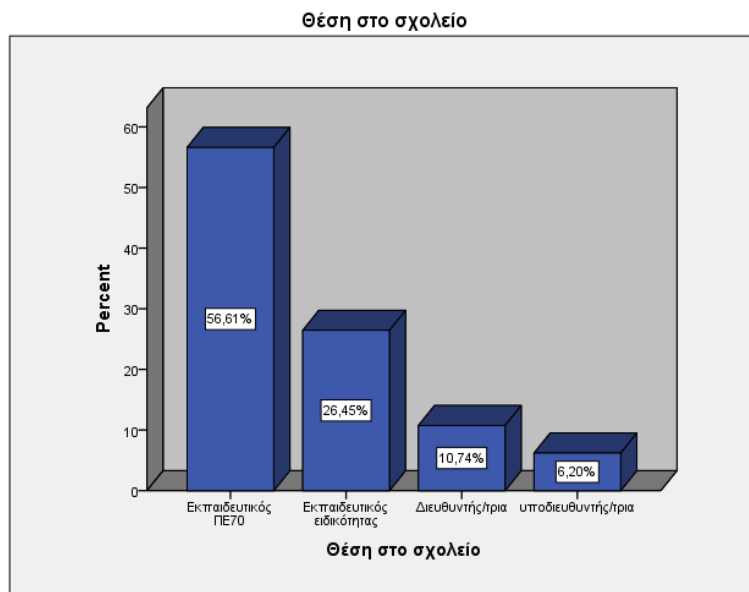
4.3.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ - ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός της μελέτης είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η εξασφάλιση αντιπροσωπευτικού δείγματος βασίζεται στην απλή τυχαία δειγματοληψία, δηλαδή μία διαδικασία τυχαίας επιλογής, έτσι ώστε κάθε μέλος του πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα (Σαραφίδου, 2011). Αν και πρόκειται για τη δημοφιλέστερη και ακριβέστερη μορφή δειγματοληψίας (Creswell, 2011) το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν δείγμα ευκολίας, δηλαδή άτομα του πληθυσμού στα οποία η ερευνήτρια ήταν δυνατόν να αποκτήσει πρόσβαση μέσω του προσωπικού δικτύου συναδέλφων της. Στη βολική δειγματοληψία επιλέγονται άτομα του πληθυσμού που είναι πρόθυμα και διαθέσιμα για τη μελέτη (Creswell, 2011). Αν και το δείγμα που προέρχεται από βολική δειγματοληψία δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, συχνά έχει παρόμοια κατανομή των βασικών χαρακτηριστικών με τον πληθυσμό και τον εκπροσωπεί επαρκώς .

Για τις ανάγκες της έρευνας διανεμηθήκαν 250 έντυπα ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 212 (ποσοστό 84.8%). Από την αποστολή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων σε διευθύνσεις σχολείων σε διάφορους νομούς, συγκεντρώθηκαν 30 απαντήσεις. Το συνολικό μέγεθος του δείγματος είναι 242 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=210) εργάζονταν σε σχολεία του νομού Μαγνησίας ενώ το 10,7% σε άλλους νομούς της Θεσσαλίας (11 στο νομό Τρικάλων, 10 στο νομό Καρδίτσας και 5 στο νομό Λάρισας). Εκτός Θεσσαλίας εργάζονταν μόνο 6 από τους εκπαιδευτικούς (2,5%), 3 στο νομό Ξάνθης, 2 στο νομό Μεσσηνίας και ένας στο νομό Πιερίας.

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (N=137) ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ70 και περίπου ένας στους τέσσερις ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Λίγοι ήταν Διευθυντές (N=26) ή Υποδιευθυντές (N=15).



Διάγραμμα 1. Θέση στο σχολείο

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

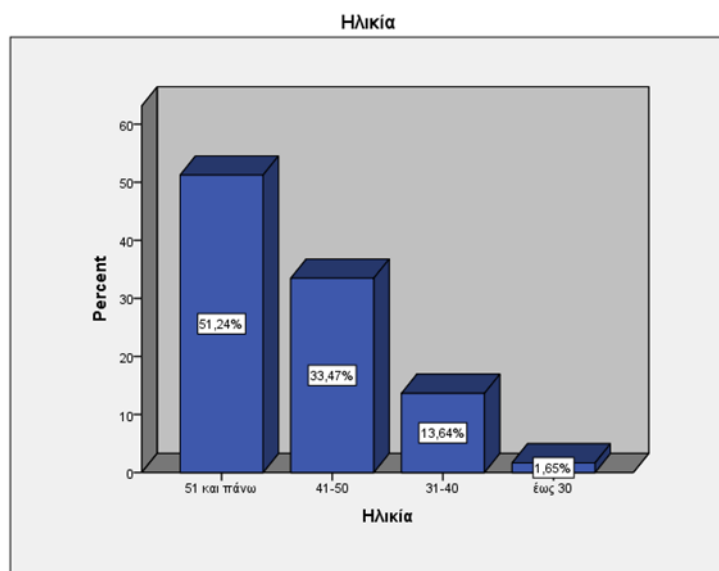
	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
	f	(%)
Φύλο		
Γυναίκες	164	67,8
Άντρες	78	32,2
Ηλικία		
≤30 χρόνων	4	1,7
31-40 χρόνων	33	13,6
41-50 χρόνων	81	33,5
>50 χρόνων	124	51,2
Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα		
Κανένα	145	59,92
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	22	9,09

Διδασκαλείο	24	9,92
Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό	51	21,07

Προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση

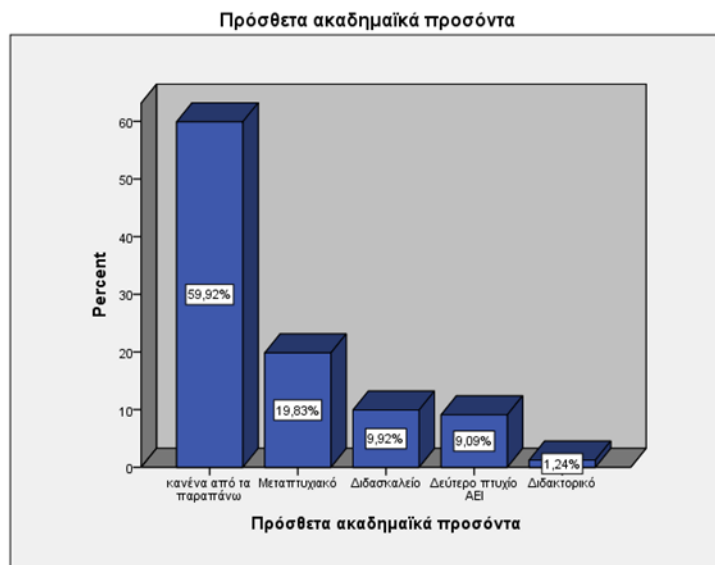
1-5 έτη	6	2,48
6-10 έτη	6	2,48
11-15 έτη	38	15,70
16-20 έτη	48	19,83
21-25 έτη	49	20,25
26-30 έτη	51	21,07
31-35 έτη	38	15,70
36-40 έτη	6	2,48

Όπως είναι αναμενόμενο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αναλογία γυναικών είναι περίπου 2 στους 3 εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 2. Ηλικία

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν είχε κανένα πρόσθετο ακαδημαϊκό προσόν, ενώ λίγοι είχαν πανεπιστημιακό μεταπτυχιακό τίτλο (48 με δίπλωμα εξειδίκευσης και μόνο 3 με διδακτορικό)



Διάγραμμα 3. Πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα

Αναφορικά με τα έτη στο επάγγελμα, η πλειοψηφία έχει υπηρετήσει περισσότερα από 25 έτη στην εκπαίδευση και μόνο 12 άτομα έχουν 10 ή λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας

Πίνακας 2. Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
	f	(%)
Οργανικότητα σχολείου		
7θέσιο και πάνω	131	54,13
έως 6θέσιο	111	45,87

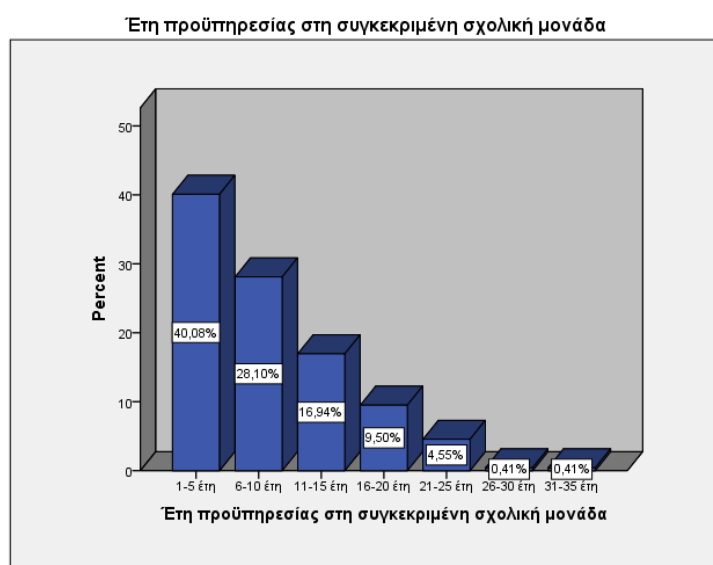
Σχέση εργασίας

Μόνιμος	226	93,39
Αναπληρωτής	16	6,61

Προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

1-5 έτη	97	40,08
6-10 έτη	68	28,10
11-15 έτη	41	16,94
>15 έτη	36	14,88

Αναλυτικά η προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα εμφανίζεται στο διάγραμμα 4. Το συνηθέστερο είναι να υπηρετούν στην ίδια μονάδα λιγότερα από 5 χρόνια ενώ ελάχιστοι έχουν παραμείνει περισσότερα από 20 χρόνια.



Διάγραμμα 4. Προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

4.3.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2019. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από την υπεύθυνη της έρευνας σε εκπαιδευτικούς σχολείων κυρίως του νομού Μαγνησίας και σε διευθυντές σχολείων της περιφέρειας, οι οποίοι τα προώθησαν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Ένας αριθμός ερωτηματολογίων προωθήθηκε από συναδέλφους εκπαιδευτικούς που μετακινούνταν από σχολεία της Μαγνησίας, σε εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων νομών Θεσσαλίας. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή προωθήθηκε σε διάφορες διευθύνσεις δημοτικών σχολείων στην ευρύτερη περιοχή της χώρας. Η επιλογή έγινε, για να προωθηθεί σε όσο το δυνατόν περισσότερους νομούς και να εκπροσωπηθούν στο δείγμα εκπαιδευτικοί από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδος.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας με την συνοδευτική επιστολή που υπάρχει στα ερωτηματολόγια (Παράρτημα Α). Τονίστηκε η σημασία και η αξία της εθελοντικής συμμετοχής των ερωτηθέντων καθώς και η διασφάλιση της ανωνυμίας σύμφωνα με τους κανόνες τήρησης της δεοντολογίας. Ο μέσος όρος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν γύρω στα δέκα λεπτά.

4.3.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για την ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου, έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες, Statistical Package for the Social Science, SPSS.v19. Για την επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι με t-test για ανεξάρτητα δείγματα για να διερευνηθούν οι πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατανομημένη ηγεσία και την οργανωσιακή δέσμευση ως προς το φύλο, το μέγεθος του σχολείου και τη Διευθυντική θέση. Στις περιπτώσεις που οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν κατηγορικές με τρεις ή περισσότερες κατηγορίες, όπως η ηλικία, τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα κλπ. πραγματοποιήθηκε μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (one-way Anova). Ελέγχθηκε η σημαντικότητα των συσχετίσεων ανάμεσα στις διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης και στη συνέχεια έγινε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, κατά βήματα (stepwise), με εξαρτημένη την οργανωσιακή δέσμευση.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

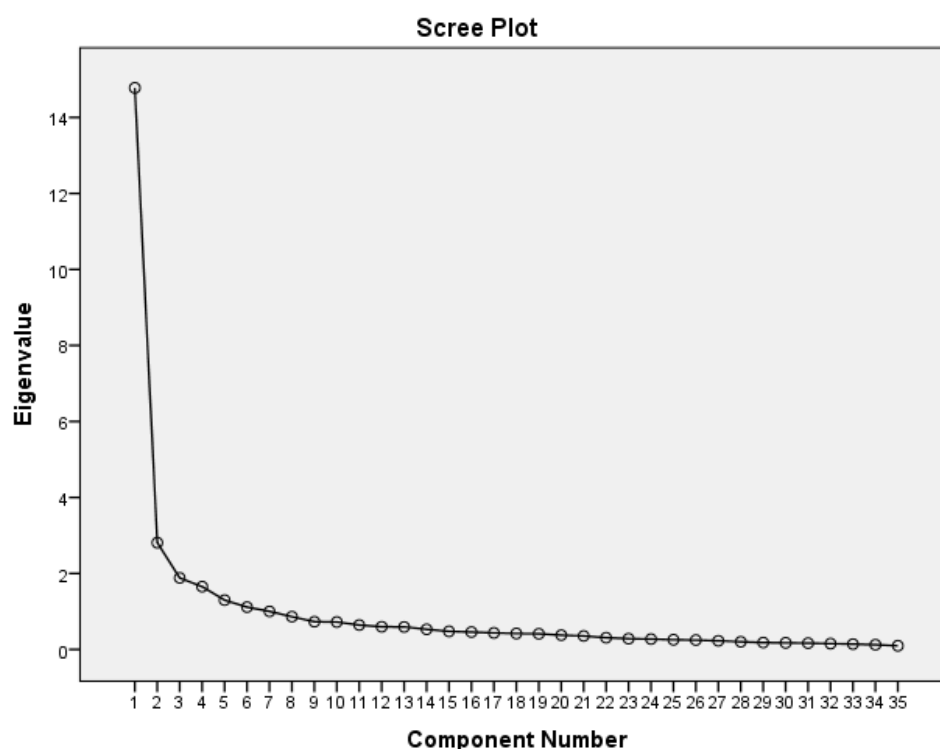
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

5.1.1. Κατανεμημένη Ηγεσία και οι Διαστάσεις της (factor analysis)

Παραγοντική ανάλυση των στοιχείων της Κατανεμημένης Ηγεσίας

Έγινε διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση με τη μέθοδο των Πρωταρχικών Συνιστωσών, για τη διερεύνηση της δομής του σχετικού εργαλείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin Measure ήταν πολύ ικανοποιητικό καθώς ο συντελεστής KMO ήταν $0,934 > 0,8$. Η παραγοντική ανάλυση εξήγαγε τέσσερις παράγοντες που ερμηνεύουν το 60,35% της συνολικής διακύμανσης και τους οποίους υπέδειξε το αντίστοιχο διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree plot), όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5.



Διάγραμμα 5 . Απεικόνιση των ιδιοτιμών κατά σειρά μεγέθους

Τα στοιχεία με υψηλές φορτίσεις (>40) στον αντίστοιχο παράγοντα, μετά από περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax και (Kaiser Normalization), εμφανίζονται στον Πίνακα 2.

.

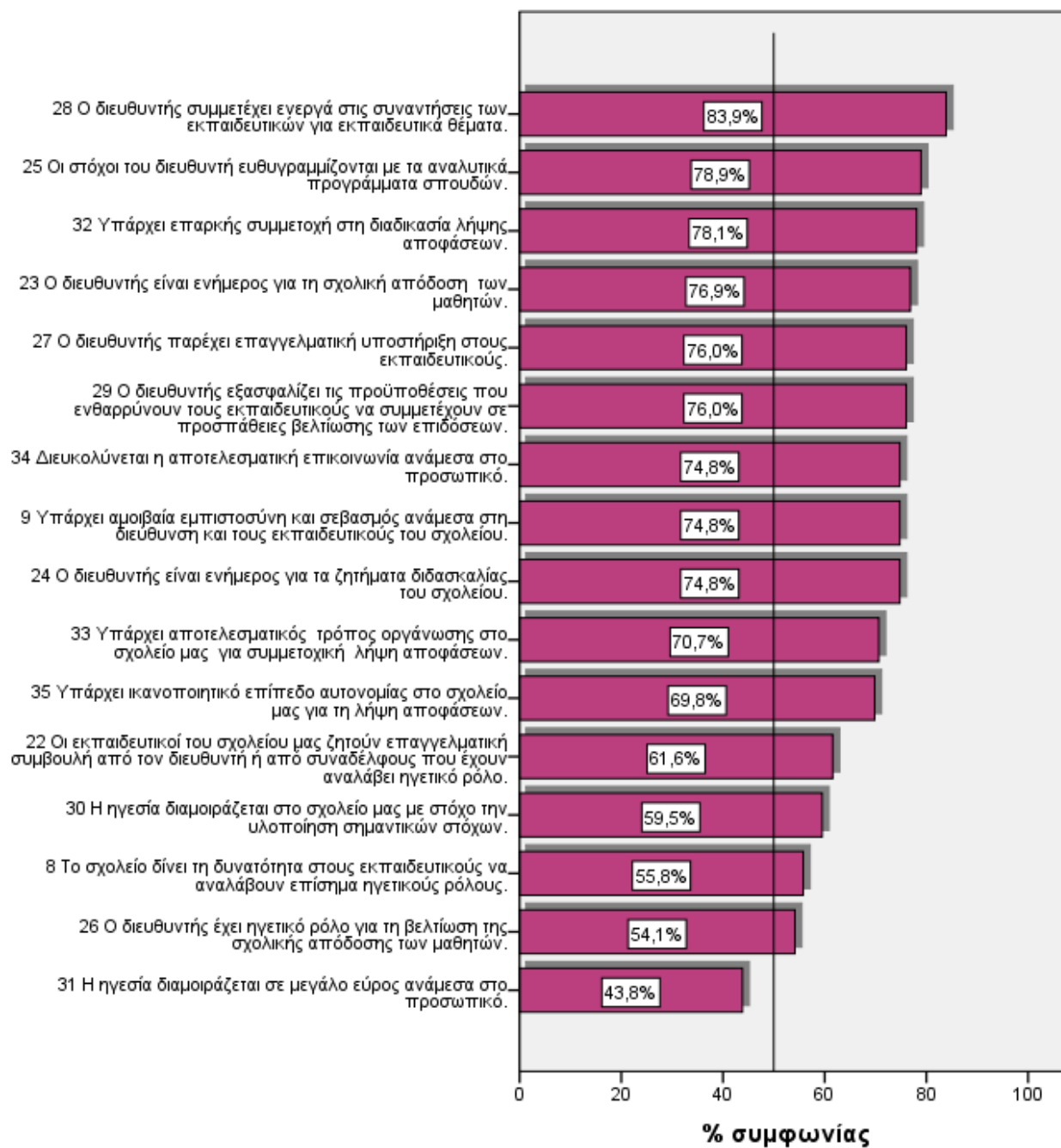
Πίνακας 3.

Φορτίσεις των στοιχείων της Κατανεμημένης Ηγεσίας στους 4 Παράγοντες, μετά από Varimax περιστροφή των αξόνων

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	1	2	3	4
Ερώτηση 27	,859			
Ερώτηση 29	,825			
Ερώτηση 30	,743			
Ερώτηση 28	,736			
Ερώτηση 33	,734			
Ερώτηση 24	,700			
Ερώτηση 32	,692			
Ερώτηση 35	,688			
Ερώτηση 34	,674			
Ερώτηση 31	,674			
Ερώτηση 26	,666			
Ερώτηση 23	,634			
Ερώτηση 25	,633			
Ερώτηση 22	,608			
Ερώτηση 9	,601			
Ερώτηση 8	,542			
Ερώτηση 19		,793		
Ερώτηση 16		,776		
Ερώτηση 15		,747		
Ερώτηση 18		,715		
Ερώτηση 6		,701		
Ερώτηση 17		,689		
Ερώτηση 7		,643		

Ερώτηση 14				,614
Ερώτηση 21				,429
Ερώτηση 1				,788
Ερώτηση 5				,747
Ερώτηση 2				,733
Ερώτηση 3				,687
Ερώτηση 4				,651
Ερώτηση 11				,660
Ερώτηση 10				,628
Ερώτηση 20				,619
Ερώτηση 13				,567
Ερώτηση 12				,510
Ερμηνευόμενη Διακύμανση	25,20%	17,25%	10,31%	7,59%

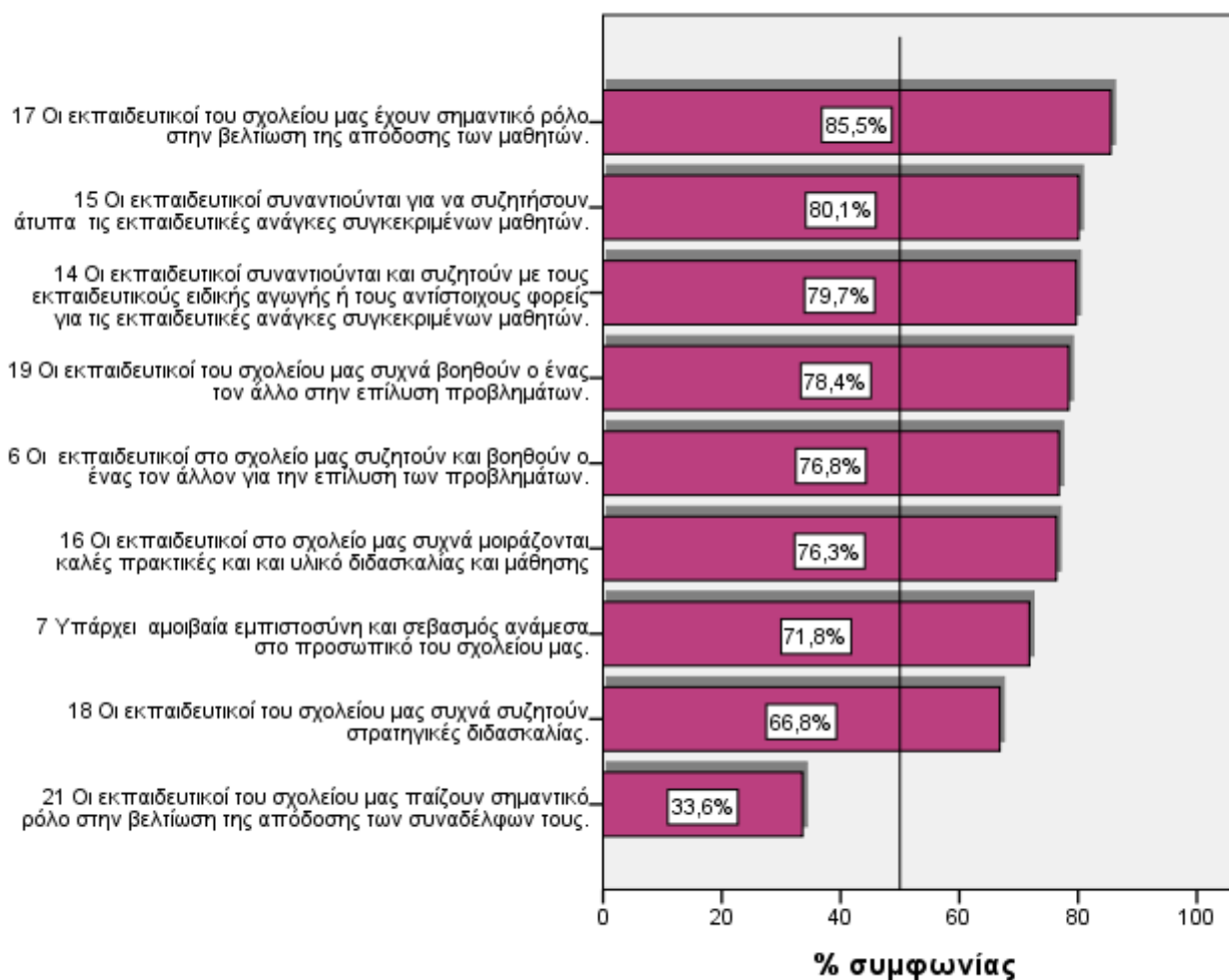
Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 16 στοιχεία, και ερμηνεύει το 25,2 % της συνολικής διακύμανσης. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5, τα στοιχεία που απαρτίζουν αυτόν τον παράγοντα αναφέρονται στην καθοδήγηση, την υποστήριξη και αμοιβαία εμπιστοσύνη του Διευθυντή καθώς και τον διαμοιρασμό της ηγεσίας και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Συνεπώς ο παράγοντας αυτός εκφράζει τη διάσταση της έννοιας της κατανεμημένης ηγεσίας που αναφέρεται στις σχετικές Πρακτικές του Ηγέτη. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο διευθυντή και τις συμπεριφορές του ως κεντρικό πρόσωπο άσκησης ηγεσίας. Στο διάγραμμα 6 απεικονίζεται το ποσοστό των ατόμων, που δήλωσαν σαφή συμφωνία (4= συμφωνώ ή 5=συμφωνώ απόλυτα) με καθένα από τα στοιχεία του παράγοντα αυτού.



Διάγραμμα 6. Ποσοστό συμφωνίας με τα στοιχεία του παράγοντα «Πρακτικές Ηγεσίες»

Η μέση τιμή της σχετικής υποκλίμακας ήταν $M.T.=3,78$ ($T. A.=0,67$), έχει πολύ υψηλή αξιοπιστία 0,951 και ονομάστηκε «Πρακτικές ηγεσίας».

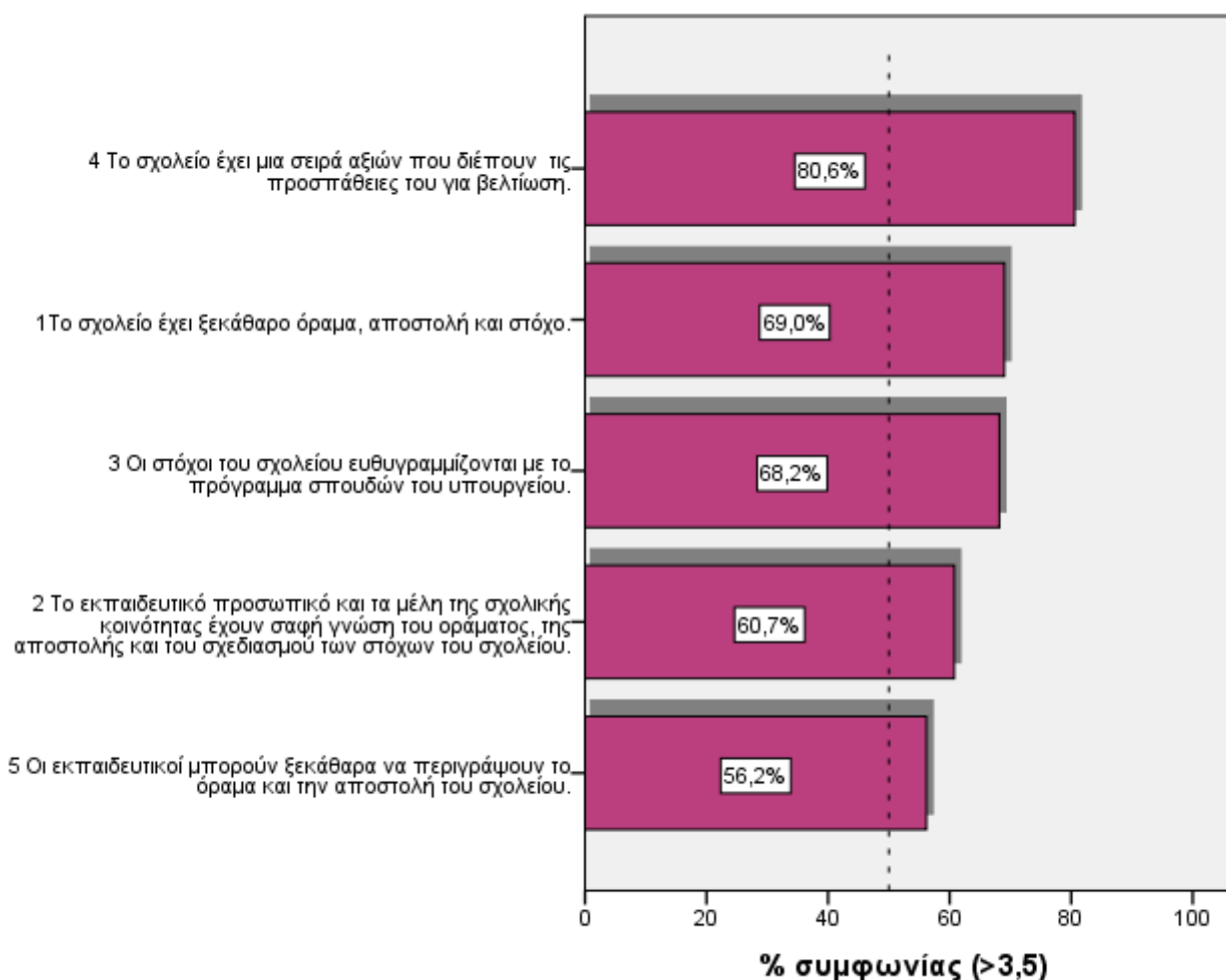
Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 9 στοιχεία , και ερμηνεύει το 17,2 % της συνολικής διακύμανσης. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 7, τα στοιχεία που απαρτίζουν αυτόν τον παράγοντα αναφέρονται στη συνεργασία και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ονομάστηκε «Συνεργατική κουλτούρα». Στο διάγραμμα απεικονίζεται το ποσοστό των ατόμων, που δήλωσαν σαφή συμφωνία με καθένα από τα στοιχεία του παράγοντα αυτού.



Διάγραμμα 7. Ποσοστό συμφωνίας με τα στοιχεία του παράγοντα «Συνεργατική Κουλτούρα»

Η μέση τιμή της σχετικής υποκλίμακας «Συνεργατική κουλτούρα» ήταν $M.T.=3,82$ ($T.A.=0,64$) και είχε πολύ υψηλή αξιοπιστία 0,917. Συνολικά φαίνεται πως σαφώς υπάρχει συνεργατική κουλτούρα, κατά την αντίληψη εκπαιδευτικών.

Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει ακριβώς εκείνα τα 5 στοιχεία που από την κατασκευή του εργαλείου περιλαμβάνονταν στην υποκλίμακα «Όραμα- αποστολή» και ερμηνεύει το 10,3% της συνολικής διακύμανσης. Στο διάγραμμα 8 απεικονίζεται το ποσοστό των ατόμων, που δήλωσαν σαφή συμφωνία με καθένα από τα στοιχεία του παράγοντα αυτού.

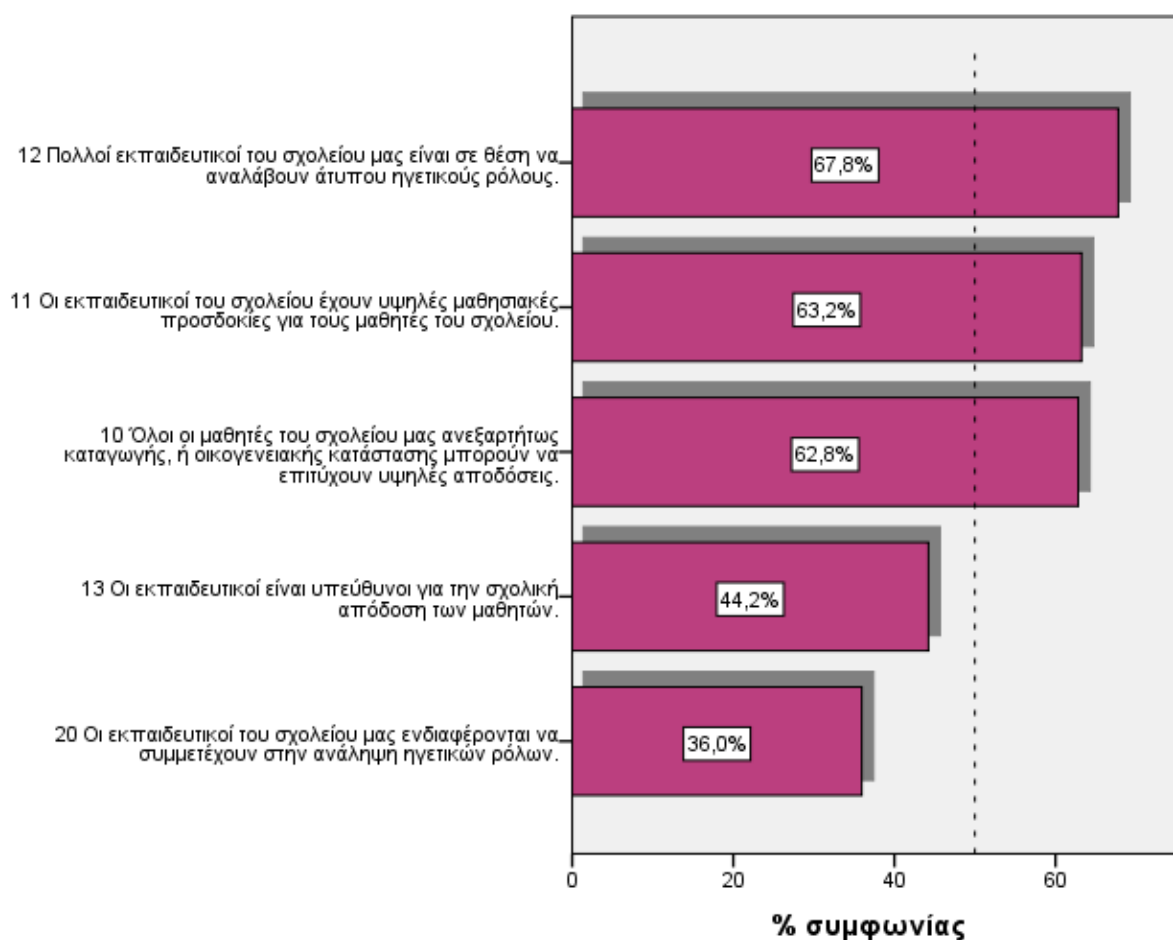


Διάγραμμα 8. Ποσοστό συμφωνίας με τα στοιχεία του παράγοντα «Όραμα- αποστολή»

Η μέση τιμή του παράγοντα ήταν $M.T.=3,73$ ($T.A.=0,66$), δηλαδή πάνω από την ουδέτερη θέση και η σχετική υποκλίμακα έχει υψηλή αξιοπιστία $\alpha=0,867$.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι το σχολείο τους έχει ένα πλαίσιο αξιών, όραμα και στόχους, αλλά περίπου οι μισοί δεν είναι σε θέση να τα περιγράψουν.

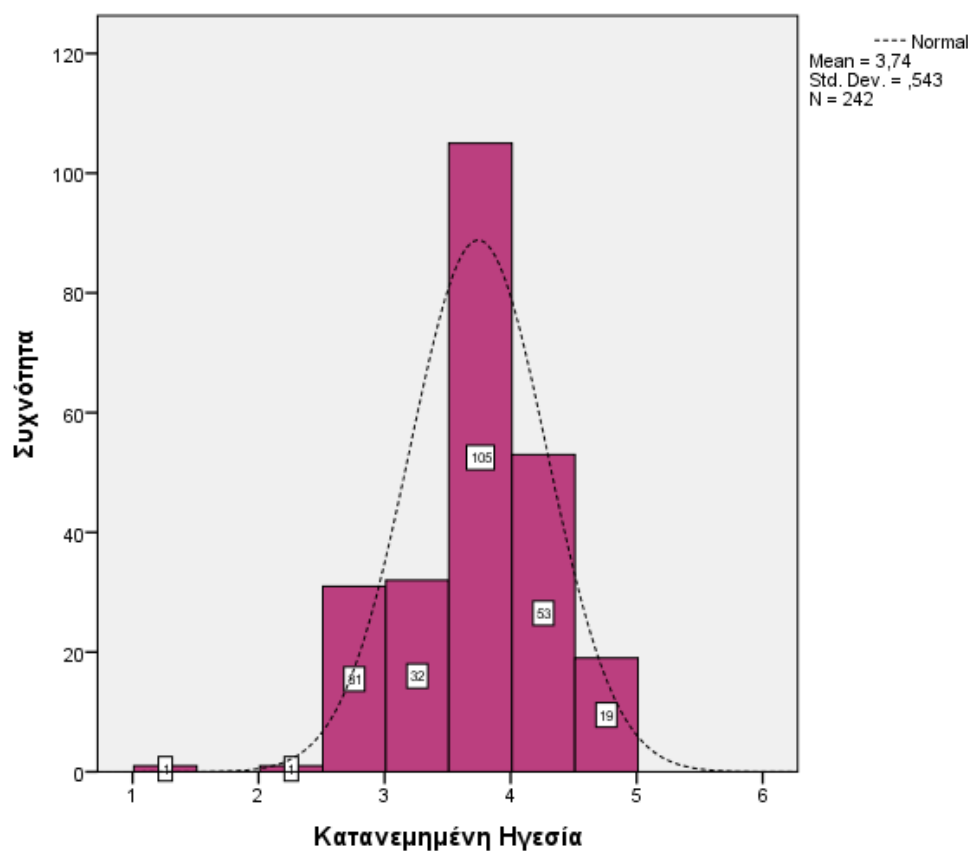
Ο 4^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει 5 στοιχεία , και ερμηνεύει το 7,6 % της συνολικής διακύμανσης. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 9, τα στοιχεία που απαρτίζουν αυτόν τον παράγοντα αναφέρονται στις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, την ετοιμότητα για ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών και ευθύνης για την απόδοσή των μαθητών. Συνεπώς ο παράγοντας αυτός εκφράζει τη διάσταση της έννοιας της κατανεμημένης ηγεσίας που αναφέρεται στη συλλογική ευθύνη, μια διαδικασία ενίσχυσης της συλλογικής ικανότητας των μελών του σχολείου να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους. Στο διάγραμμα απεικονίζεται το ποσοστό των ατόμων, που δήλωσαν σαφή συμφωνία (4= συμφωνώ ή 5=συμφωνώ απόλυτα) με καθένα από τα στοιχεία του παράγοντα αυτού.



Διάγραμμα 9. Ποσοστό συμφωνίας με τα στοιχεία του παράγοντα «Συλλογική Ευθύνη»

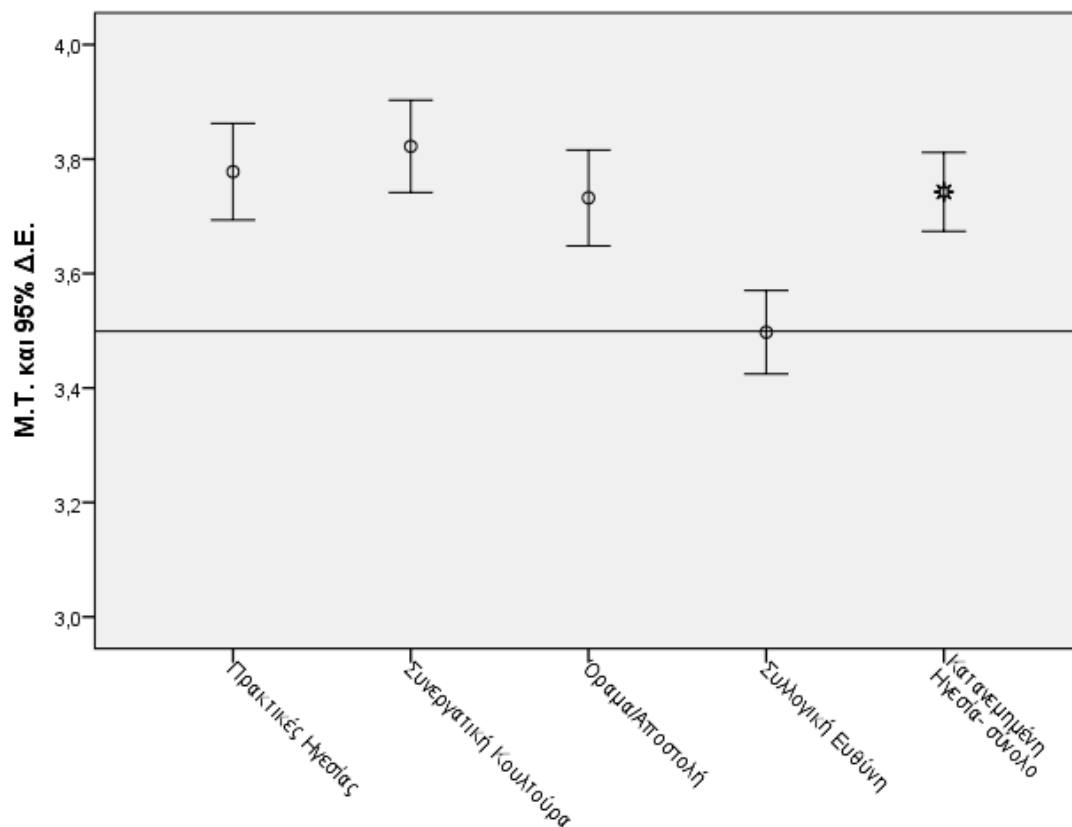
Η μεταβλητή «Συλλογική Ευθύνη», που υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων κάθε ατόμου στα πέντε παραπάνω στοιχεία, έχει αποδεκτή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha=0,686$). Η μέση τιμή του παράγοντα ήταν $M.T.=3,50$ ($T.A.=0,58$), δηλαδή μόλις πάνω από την ουδέτερη θέση. Πράγματι, παρόλο που η πλειοψηφία θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους και τη δυνατότητα να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους στην προσπάθεια να τις επαληθεύσουν, σχετικά λίγοι είναι αυτοί που ενδιαφέρονται να αναλάβουν τη σχετική ευθύνη.

Στο ακόλουθο διάγραμμα 10 παρουσιάζεται η κατανομή των τιμών της συνολικής κλίμακας για την κατανεμημένη ηγεσία ($\alpha=.956$)



Διάγραμμα 10. Ιστόγραμμα της συνολικής βαθμολογίας Κατανεμημένης Ηγεσίας

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχει κατανεμημένη ηγεσία στο σχολείο τους (Μ.Τ.=3,74 , Τ.Α.=0,54). Η κατανομή των τιμών φαίνεται να είναι κατά προσέγγιση κανονική.

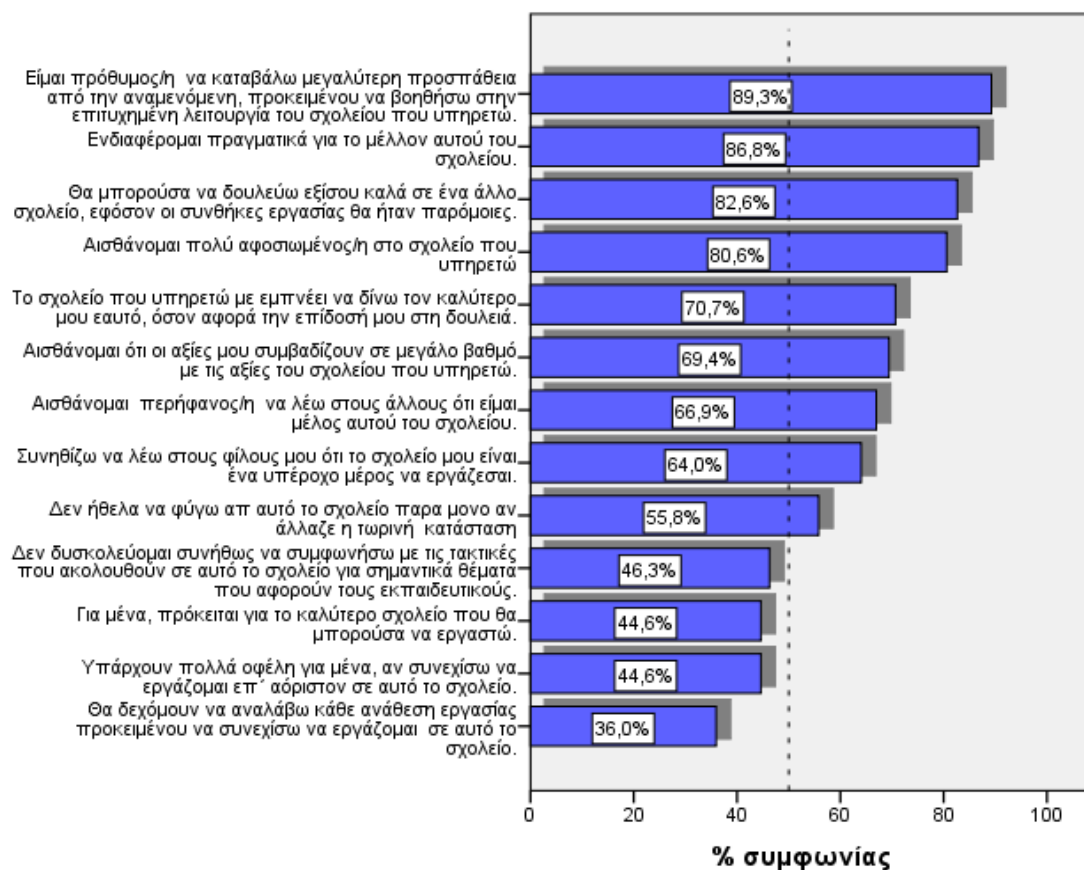


Διάγραμμα 11 . Μέσες Τιμές και 95% Δ.Ε. για τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας Καταμεμημένης Ηγεσίας και των υποκλιμάκων της

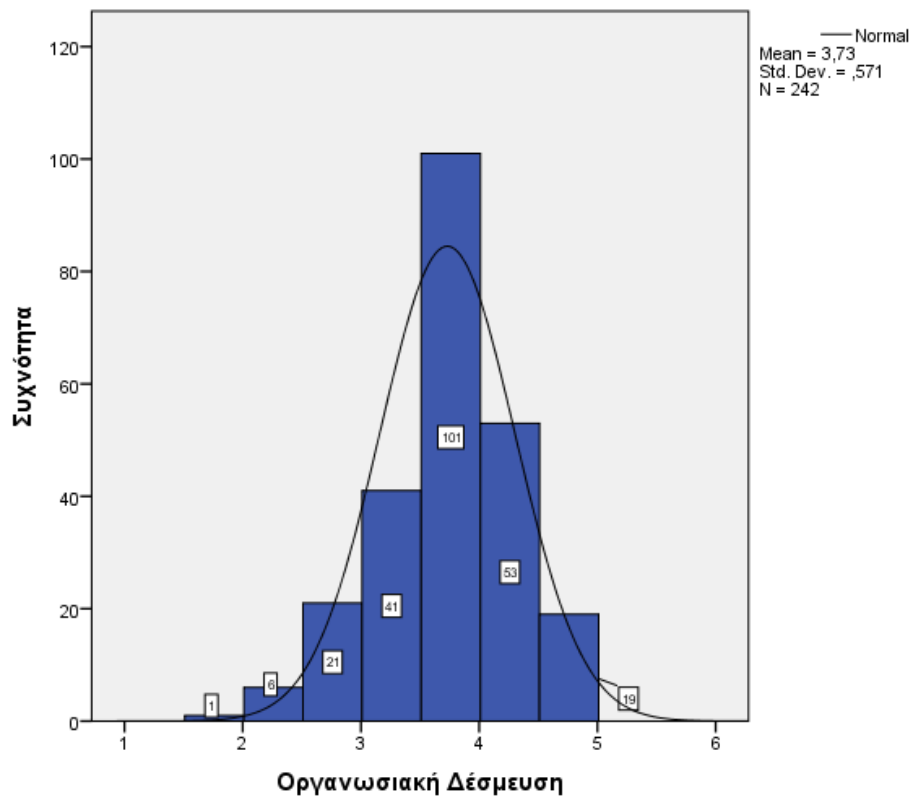
Κατά μέσο όρο , η συνολική βαθμολογία καθώς και οι πρώτες τρεις υποκλίμακες έχουν σχετικά υψηλό επίπεδο. Η υποκλίμακα της Συλλογικής Ευθύνης έχει χαμηλότερο επίπεδο από τις υπόλοιπες κλίμακες, μόλις πάνω από το μέτριο επίπεδο.

5.1.2. Οργανωσιακή δέσμευση

Στο ακόλουθο διάγραμμα 12 παρουσιάζεται η κατανομή των τιμών της κλίμακας για την οργανωσιακή δέσμευση.



Διάγραμμα 12. Ποσοστά συμφωνίας με κάθε στοιχείο της Κλίμακας Οργανωσιακής Δέσμευσης



Διάγραμμα 13 . Ιστόγραμμα της συνολικής βαθμολογίας οργανωσιακής δέσμευσης

5.1.3. Κανονικότητα των κατανομών

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται οι έλεγχοι κανονικότητας των μεταβλητών

Πίνακας 4. Έλεγχοι Κανονικότητας των κατανομών

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Κριτήριο	B.E.	Σημαντ.	Κριτήριο	B.E.	Σημαντ..
Πρακτικές Ηγεσίες	,112	242	<,001	,955	242	<,001

Συνεργατική Κουλτούρα	,127	242	<,001	,945	242	<,001
Όραμα- Αποστολή	,112	242	<,001	,963	242	<,001
Συλλογική Ευθύνη	,072	242	,004	,983	242	,005
Κατανομημένη Ηγεσία –συν.	,082	242	<,001	,975	242	<,001
Οργανωσιακή Δέσμευση	,083	242	<,001	,988	242	,035

Παρότι και οι δύο έλεγχοι δίνουν στατιστικά σημαντική απόκλιση από τη Κανονική κατανομή, για όλες τις μεταβλητές, το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilk ήταν πολύ υψηλό, επομένως η απόκλιση είναι σχετικά μικρή. Επειδή είναι γνωστό ότι τα τεστ αυτά είναι ευαίσθητα στην οποιαδήποτε απόκλιση από την κανονικότητα, ιδιαίτερα αν το δείγμα είναι αρκετά μεγάλου μεγέθους, υπολογίστηκαν η λοξότητα και η κύρτωση κάθε μεταβλητής καθώς και τα αντίστοιχα σταθερά σφάλματα (standard error).

Πίνακας 5. Λοξότητα και Κύρτωση

	Λοξότητα	Σταθερό Σφάλμα	Κύρτωση	Σταθερό Σφάλμα
Πρακτικές Ηγεσίας	-,862	,156	1,255	,312
Συνεργατική Κουλτούρα	-,911	,156	1,587	,312
Όραμα- Αποστολή	-,604	,156	,657	,312
Συλλογική Ευθύνη	-,076	,156	-,133	,312
Κατανομημένη Ηγεσία –συν.	-,546	,156	,766	,312
Οργανωσιακή Δέσμευση	-,378	,156	,237	,312

Σε καμία περίπτωση η Λοξότητα και η Κύρτωση δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλη, δεδομένου του μεγέθους του δείγματος και συνεπώς οι μεταβλητές θεωρήθηκαν κατά προσέγγιση κανονικές.

5.2. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

5.2.1. Συγκρίσεις μεταξύ των Ομάδων Εκπαιδευτικών με βάση τη θέση τους

Για την ανάλυση αυτή, η ομάδα των Υποδιευθυντών συμπτύχθηκε με αυτή των Διευθυντών επειδή η πρώτη ήταν πολύ μικρού μεγέθους. Η μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης (one-way Anova) των μεταβλητών της έρευνας για τη σύγκριση της ομάδας Διευθυντών-Υποδιευθυντών, Εκπαιδευτικών ΠΕ70 και Εκπαιδευτικών Ειδικότητας έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Κατανομημένη Ηγεσία συνολικά $\{F(2, 224) = 2,52, P = ,083\}$, ούτε στις επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή τις Πρακτικές Ηγεσίας $\{F(2, 224) = 2,94, P = ,055\}$, τη Συνεργατική Κουλτούρα $\{F(2, 224) = ,796, P = ,452\}$, το Όραμα- Αποστολή $\{F(2, 224) = 2,59, P = ,077\}$, ή τη Συλλογική Ευθύνη $\{F(2, 224) = 1,10, P = ,334\}$. Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση βρέθηκε μόνο για την Οργανωσιακή Δέσμευση $\{F(2, 224) = 6,30, P = ,002\}$.

Πίνακας 6. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των κλιμάκων ανάλογα με τη θέση τους στο σχολείο.

Θέση στο σχολείο		N	M.T.	T.A.	Σημαντ. P
Πρακτικές Ηγεσίας	Διευθ-Υποδιευθ	41	3,97	0,53	,055
	Εκπαιδευτικός ΠΕ70	137	3,77	0,68	
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	64	3,67	0,69	
Συνεργατική Κουλτούρα	Διευθ-Υποδιευθ	41	3,85	0,70	,452
	Εκπαιδευτικός ΠΕ70	137	3,85	0,60	
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	64	3,75	0,67	
Όραμα- Αποστολή	Διευθ-Υποδιευθ	41	3,81	0,61	,077
	Εκπαιδευτικός ΠΕ70	137	3,78	0,57	

	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	64	3,57	0,83	
	Διευθ-Υποδιευθ	41	3,60	0,55	
Συλλογική	Εκπαιδευτικός ΠΕ70	137	3,51	0,58	,334
Ευθύνη	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	64	3,42	0,59	
Κατανεμημένη	Διευθ-Υποδιευθ	41	3,86	0,50	
Ηγεσία	Εκπαιδευτικός ΠΕ70	137	3,75	0,54	,083
συνολικά	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	64	3,64	0,57	
	Διευθ-Υποδιευθ	41	3,95	0,51	
Οργανωσιακή	Εκπαιδευτικός ΠΕ70	137	3,72	0,55	,002**
Δέσμευση	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	64	3,60	0,63	

** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01

Μετά από έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων κατά Bonferroni, η στατιστικά σημαντική διαφορά οφείλεται στα υψηλότερα επίπεδα της Οργανωσιακής Δέσμευσης των Διευθυντών-Υποδιευθυντών σε σύγκριση τόσο με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 ($P=,015$) όσο και με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας ($P=,001$) ενώ οι δύο τελευταίες ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά ($P=,123$).

5.2.2. Συγκρίσεις μεταξύ ομάδων Εκπαιδευτικών με βάση το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

Ο έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, δηλαδή εκπαιδευτικών σε σχολεία μέχρι 6 οργανικών θέσεων σε σύγκριση με αυτούς σε σχολεία 7 ή περισσότερων θέσεων έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις μεταβλητές. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά ($t(240)=4,17$, $P<,001$), αλλά και σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή τις Πρακτικές Ηγεσίας ($t(240)=3,07$, $P=,002$), τη Συνεργατική Κουλτούρα ($t(240)=4,63$, $P<,001$), το Όραμα- Αποστολή ($t(240)=2,87$, $P=,004$), και τη Συλλογική Ευθύνη ($t(240)=3,48$, $P=,001$). Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης και για την Οργανωσιακή Δέσμευση ($t(236,8)=4,79$, $P<,001$).

Πίνακας 7. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των κλιμάκων ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου.

	Οργανικότητα σχολείου	N	M.T.	T.A.	Σημαντ. P
Πρακτικές Ηγεσίας	έως 6θέσιο	111	3,92	0,69	
	7θέσιο και πάνω	131	3,66	0,62	,002 **
Συνεργατική Κουλτούρα	έως 6θέσιο	111	4,02	0,55	
	7θέσιο και πάνω	131	3,65	0,66	< ,001**
Όραμα- Αποστολή	έως 6θέσιο	111	3,86	0,63	
	7θέσιο και πάνω	131	3,62	0,67	,004**
Συλλογική Ευθύνη	έως 6θέσιο	111	3,63	0,57	
	7θέσιο και πάνω	131	3,38	0,56	,001**
Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά	έως 6θέσιο	111	3,90	0,53	
	7θέσιο και πάνω	131	3,61	0,52	< ,001**
Οργανωσιακή Δέσμευση	έως 6θέσιο	111	3,91	0,46	
	7θέσιο και πάνω	131	3,58	0,61	< ,001**

** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μικρά σχολεία (έως και 6 οργανικών θέσεων), το μέσο επίπεδο τόσο της Κατανεμημένης Ηγεσίας όσο και όλων των υποκλιμάκων της είναι υψηλότερο από αυτό των

εκπαιδευτικών σε μικρά σχολεία . Το ίδιο συμβαίνει και με την Οργανωσιακή Δέσμευση.

5.2.3. Συγκρίσεις με βάση την προϋπηρεσία

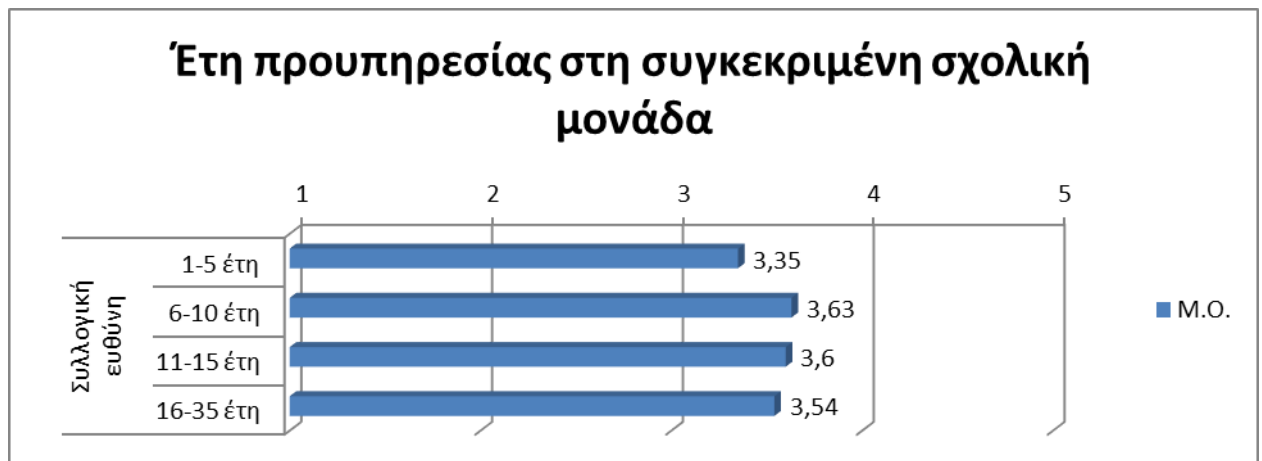
Πίνακας 8. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των κλιμάκων ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

		N	M.T.	T.A.	Σημαντικότητα P
Προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα					
Πρακτικές Ηγεσίας	Μέχρι 5 χρόνια	97	3,67	0,74	,223
	6-10 χρόνια	68	3,83	0,63	
	11-15 χρόνια	41	3,90	0,56	
	16 και πάνω χρ.	36	3,82	0,60	
Συνεργατική Κουλτούρα	Μέχρι 5 χρόνια	97	3,76	0,64	,584
	6-10 χρόνια	68	3,82	0,67	
	11-15 χρόνια	41	3,92	0,50	
	16 και πάνω χρ.	36	3,87	0,71	
Όραμα- Αποστολή	Μέχρι 5 χρόνια	97	3,61	0,71	,122
	6-10 χρόνια	68	3,82	0,66	
	11-15 χρόνια	41	3,76	0,64	
	16 και πάνω χρ.	36	3,86	0,51	
Συλλογική Ευθύνη	Μέχρι 5 χρόνια	97	3,35	0,59	,009 **
	6-10 χρόνια	68	3,63	0,54	
	11-15 χρόνια	41	3,60	0,48	
	16 και πάνω χρ.	36	3,54	0,64	

Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά	Μέχρι 5 χρόνια	97	3,64	0,57	,120
	6-10 χρόνια	68	3,80	0,53	
	11-15 χρόνια	41	3,84	0,48	
	16 και πάνω χρ.	36	3,80	0,55	
Οργανωσιακή Δέσμευση	Μέχρι 5 χρόνια	97	3,73	0,60	,486
	6-10 χρόνια	68	3,81	0,54	
	11-15 χρόνια	41	3,67	0,51	
	16 και πάνω χρ.	36	3,64	0,62	

** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01

Μετά από έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων κατά Bonferroni, η στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε να οφείλεται στα χαμηλότερα επίπεδα της Συλλογικής Ευθύνης Οργανωσιακής Δέσμευσης των εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια (έως 5) στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με 6-10 χρόνια $\{P=,013\}$.



Διάγραμμα 14. Διαφορές μέσων τιμών για συλλογική ευθύνη ως προς έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

5.2.4. Συγκρίσεις με βάση το φύλο

Ο έλεγχος t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, ανδρών και γυναικών, έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις μεταβλητές .

Πίνακας 9. Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των κλιμάκων ανάλογα με το φύλο.

Φύλο		N	M.T.	T.A.	Σημαντ. P
Πρακτικές Ηγεσίας	Άντρες	78	3,94	0,59	,008 **
	Γυναίκες	164	3,70	0,69	
Συνεργατική Κουλτούρα	Άντρες	78	3,86	0,69	,491
	Γυναίκες	164	3,80	0,61	
Όραμα- Αποστολή	Άντρες	78	3,79	0,65	,311
	Γυναίκες	164	3,70	0,67	
Συλλογική Ευθύνη	Άντρες	78	3,50	0,63	,925
	Γυναίκες	164	3,50	0,55	
Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά	Άντρες	78	3,84	0,54	,062
	Γυναίκες	164	3,70	0,54	
Οργανωσιακή Δέσμευση	Άντρες	78	3,86	0,56	,016*
	Γυναίκες	164	3,67	0,57	

* στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,05 ** στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0,01

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9 , το μέσο επίπεδο της Κατανεμημένης Ηγεσίας συνολικά δεν διαφέρει μεταξύ ανδρών και γυναικών $\{t(240)=1,88, P=,062\}$, όπως και αυτό των περισσότερων υποκλιμάκων, δηλαδή στη Συνεργατική Κουλτούρα $\{t(240)=,689, P=,491\}$, το Όραμα- Αποστολή $\{t(240)=1,02, P=,311\}$, και τη Συλλογική Ευθύνη $\{t(240)=,094, P=,925\}$. Οι άντρες είχαν υψηλότερα επίπεδα στην υποκλίμακα των Πρακτικών Ηγεσίας (Μ.Τ.=3,94) σε σύγκριση με τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,70) και η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική $\{t(240)=2,66, P=,008\}$, . Επίσης οι άντρες είχαν υψηλότερα επίπεδα (Μ.Τ.=3,86) από τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,67) και στην Οργανωσιακή Δέσμευση $\{t(240)=2,42, P=,016\}$.

5.2.5. Συγκρίσεις με βάση την Ηλικία

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων της κατανεμημένης ηγεσίας και των υποκλιμάκων της καθώς και της οργανωσιακής δέσμευσης ως προς την ηλικία, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών σε καμία περίπτωση ($p>0,05$). Συγκεκριμένα δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά, ούτε στις επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή τις Πρακτικές Ηγεσίας $\{F(2, 239)= 2,51, P=,084\}$, τη Συνεργατική Κουλτούρα $\{F(2, 239)=2,63, P=,074\}$, το Όραμα- Αποστολή $\{F(2, 239)=,77, P=,465\}$, ή τη Συλλογική Ευθύνη $\{F(2, 239)= 2,58, P=,078\}$. Σημειώνεται ότι είχε προηγηθεί ομαδοποίηση σε τρεις κατηγορίες ηλικίας 1-40, 41-50 και 51 και άνω, λόγω του μικρού αριθμού νέων στο δείγμα.

5.2.6. Συγκρίσεις με βάση τα Πρόσθετα Ακαδημαϊκά Προσόντα

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων της κατανεμημένης ηγεσίας και των υποκλιμάκων της καθώς και της οργανωσιακής δέσμευσης ως προς τα Πρόσθετα Ακαδημαϊκά Προσόντα των συμμετεχόντων, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών σε καμία περίπτωση ($p>0,05$). Σημειώνεται ότι είχε προηγηθεί η σύμπτυξη σε τρεις ομάδες (Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ - Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό, Κανένα).

5.3 Συσχετίσεις

(N=201)

	Πρακτικές Ηγεσίας	Συνεργατική Κουλτούρα	Όραμα- Αποστολή	Συλλογική Ευθύνη	Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά
Συνεργατική Κουλτούρα	,690**				
Όραμα- Αποστολή	,569**	,584**			
Συλλογική Ευθύνη	,405**	,465**	,398**		
Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά	,933**	,859**	,731**	,588**	
Οργανωσιακή Δέσμευση	,626**	,522**	,512**	,359**	,653**

** Σημαντικότητα σε επίπεδο ,01

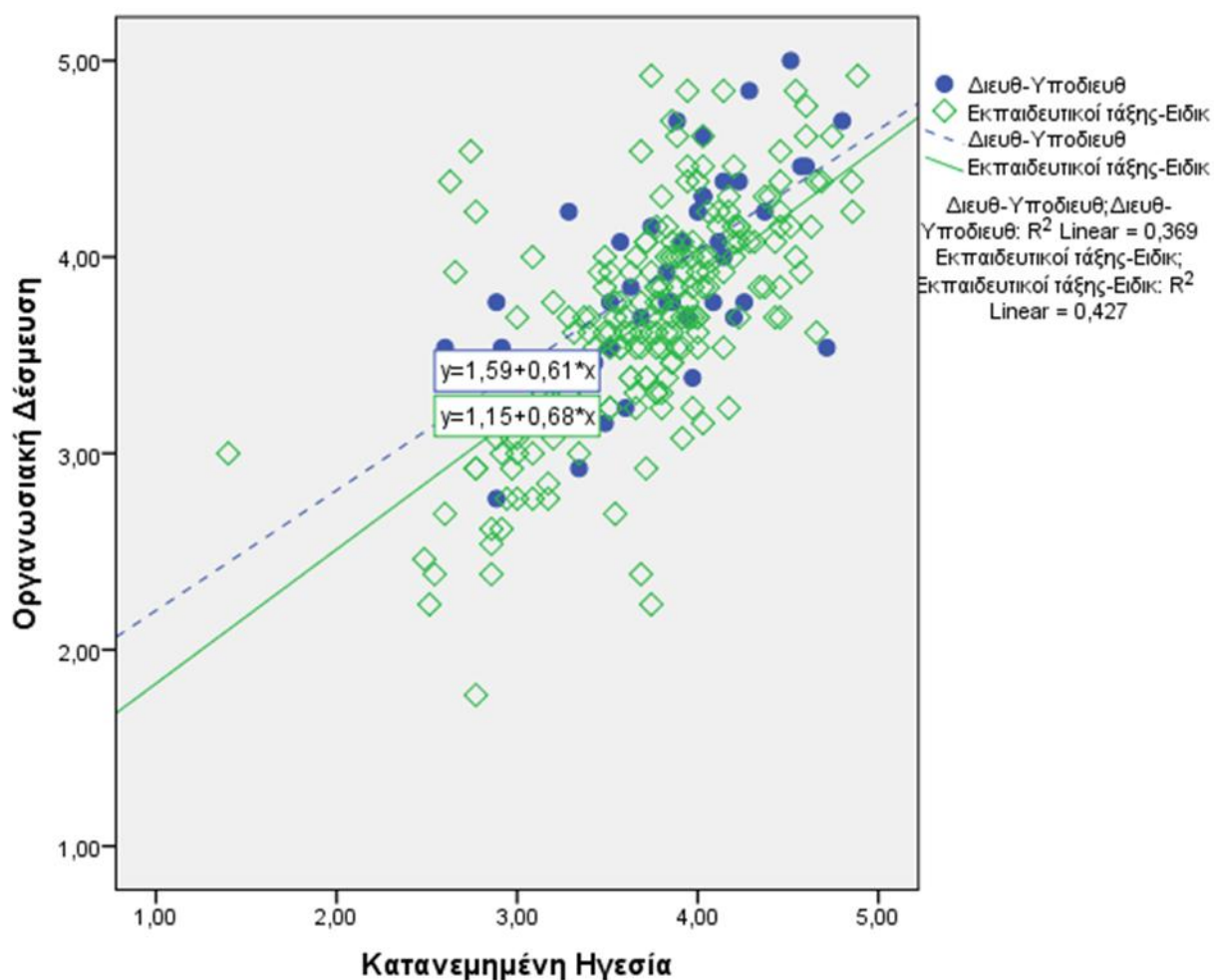
Όλες οι συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας Κατανεμημένης Ηγεσίας και των υποκλιμάκων της με την Οργανωσιακή Δέσμευση είναι θετικές και στατιστικά σημαντικές ($p < ,001$). Η Οργανωσιακή Δέσμευση έχει αρκετά υψηλή συσχέτιση με την Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά και την υποκλίμακα των Πρακτικών Ηγεσίας και σχετικά χαμηλή με την υποκλίμακα της Συλλογικής Ευθύνης.

(N=41)

	Πρακτικές Ηγεσίας	Συνεργατική Κουλτούρα	Όραμα- Αποστολή	Συλλογική Ευθύνη	Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά
Συνεργατική Κουλτούρα	,712**				
Όραμα- Αποστολή	,600**	,690**			
Συλλογική Ευθύνη	,514**	,525**	,506**		
Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά	,917**	,898**	,785**	,676**	
Οργανωσιακή Δέσμευση	,597**	,513**	,430**	,416**	,608**

** Σημαντικότητα σε επίπεδο ,01

Όλες οι συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας Κατανεμημένης Ηγεσίας και των υποκλιμάκων της με την Οργανωσιακή Δέσμευση είναι θετικές και στατιστικά σημαντικές ($p < ,001$). Η Οργανωσιακή Δέσμευση έχει αρκετά υψηλή συσχέτιση με την Κατανεμημένη Ηγεσία συνολικά και μάλλον υψηλές με τις επιμέρους υποκλίμακες . Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η σχέση μεταξύ Κατανεμημένης Ηγεσίας και Οργανωσιακής Δέσμευσης στις δύο ομάδες.



5. 4 Ανάλυση Παλινδρόμησης

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης. Η ανάλυση έγινε ξεχωριστά για την ομάδα Διευθυντών-Υποδιευθυντών και την ομάδα των εκπαιδευτικών τάξης ή ειδικοτήτων, με στόχο να εντοπιστούν οι διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας που προβλέπουν την οργανωσιακή τους δέσμευση.

Για την ομάδα Διευθυντών-Υποδιευθυντών ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας ήταν οι Πρακτικές Ηγεσίες, διάσταση που μόνη της ερμηνεύει το 35,6% της διακύμανσης της Οργανωσιακής Δέσμευσης $\{F(1, 39) = 21,58, P < ,001\}$. Πέραν αυτής καμία άλλη δεν προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της Οργανωσιακής Δέσμευσης. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο αυτό

Συντελεστές Παλινδρόμησης					
Βήμα	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
¹ (Σταθερά)	1,684	,493		3,417	,001
Πρακτικές Ηγεσίας	,571	,123	,597	4,646	,000
Εξαρτημένη: Οργανωσιακή Δέσμευση					

Για την ομάδα των Εκπαιδευτικών τάξης και ειδικοτήτων ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας ήταν οι Πρακτικές Ηγεσίας, διάσταση που μόνη της ερμηνεύει το 39,1% της διακύμανσης της Οργανωσιακής Δέσμευσης $\{F(1, 199) = 127,98, P < ,001\}$. Στο δεύτερο βήμα προστίθεται και η διάσταση του Οράματος που από κοινού ερμηνεύουν το 42,7% της διακύμανσης της Οργανωσιακής Δέσμευσης $\{F(2, 198) = 73,86, P < ,001\}$. Πέραν αυτής καμία άλλη μεταβλητή δεν προσθέτει στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της Οργανωσιακής Δέσμευσης. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο σε κάθε βήμα.

Συντελεστές Παλινδρόμησης					
Βήμα	Unstandardized		Standardized		Sig.
	B	Std. Error	Beta	t	
1 (Σταθερά)	1,684	,493		3,417	,001
Πρακτικές Ηγεσίας	,571	,123	,597	4,646	<,001
2 (Σταθερά)	1,404	,194		7,239	<,001
Πρακτικές Ηγεσίας	,414	,055	,494	7,558	<,001
Όραμα-Αποστολή	,197	,056	,230	3,523	,001
Εξαρτημένη: Οργανωσιακή Δέσμευση					

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μια δημοφιλή οπτική ηγεσίας και έλκει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών στο χώρο της διοικητικής επιστήμης. Σύμφωνα με την Harris (2008) η εμπειρική έρευνα είναι απαραίτητη για να υποστηρίξει στην πράξη την θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας και την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επίδρασή των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 242 εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, που εργάζονται ως δάσκαλοι σε Δημοτικά σχολεία του Βόλου και της Ν. Ιωνίας, Ν. Μαγνησίας. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 41 ετών και πάνω, έχουν 11-35 έτη προϋπηρεσίας στο επάγγελμα και 1-15 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ενώ δεν έχουν κανένα πρόσθετο ακαδημαϊκό προσόν. Η μεγάλη πλειοψηφία τους εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε σχολικές μονάδες του Ν. Μαγνησίας, με το 54% να είναι 7θέσια και άνω. Τέλος, το 83% του δείγματος περίπου αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και το 17% διευθυντές.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταλήγουμε ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να οριστεί και να μελετηθεί μέσα από διαφορετικές διαστάσεις. Η ηγεσία δεν ανήκει πλέον μόνο στους διευθυντές, αλλά έχει κατανοηθεί ως ένα ευρύτερο φαινόμενο που συμπεριλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η έννοιά της, και κατά συνέπεια η μέτρησή της παραμένει δύσκολη. Άλλοι ερευνητές μελέτησαν την ευθύνη των επίσημων ηγετών, της ηγετικής ομάδας και άλλοι από τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Με βάση την παρούσα έρευνα οι αρχικές συνιστώσες του ερωτηματολογίου της κατανεμημένης ηγεσίας μετά την παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων, περιορίστηκαν σε τέσσερις διαστάσεις, τις πρακτικές ηγεσίας, την συνεργατική κουλτούρα, το όραμα και την συλλογική ευθύνη. Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις συνδέουν την κατανομή της ηγεσίας με τις πραγματικές εμπειρίες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, τη μάθηση και την ηγεσία, (Spillane et al., 2004).

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαφαίνεται ότι όσον αφορά την πρώτη διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας, τις πρακτικές ηγεσίας, οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως ο διευθυντής συμμετέχει ενεργά στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα, οι στόχοι του ευθυγραμμίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ο ίδιος είναι ενήμερος για τη σχολική απόδοση των μαθητών και τα ζητήματα διδασκαλίας του σχολείου, παρέχει επαγγελματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις που τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν σε προσπάθειες βελτίωσης των επιδόσεων. Ακόμα, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός ανάμεσα στη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και επαρκής συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τέλος, διευκολύνεται η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό, υπάρχει αφενός αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης στο σχολείο για συμμετοχική λήψη αποφάσεων και αφετέρου ικανοποιητικό επίπεδο αυτονομίας στο σχολείο για τη λήψη αποφάσεων.

Μέσα από την έρευνά μας φαίνεται ότι ο διευθυντής του σχολείου μέσα στο ελληνικό πλαίσιο εμφανίζεται να συγκεντρώνει πλήθος αρμοδιοτήτων που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Η ικανότητα των σχολικών διευθυντών να επηρεάζουν τη δομή, την πολιτική και την αποστολή του σχολείου, είναι καλά τεκμηριωμένη στη βιβλιογραφία. Ο ρόλος τους παραμένει τυποποιημένος και παραδοσιακός, αφού οι διευθυντές εκτός από την οικονομική διαχείριση του σχολείου, καλούνται να αναλαμβάνουν προσπάθειες μεταρρύθμισης και να βρίσκονται επίσης σε στενή συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες και εξωτερικούς οργανισμούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συνδέονται με τις αλλαγές στην κοινωνία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής βρίσκεται σε θέση να εφαρμόσει τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τις κατευθυντήριες αρχές που θέτει η πολιτεία. Εκτός από τα διοικητικά, μέσα στα πρωταρχικά καθήκοντα των διευθυντών των σχολείων είναι να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν περιβάλλοντα μάθησης που θα ευνοούν τη θετική και υγιή διδασκαλία για όλους στο σχολείο, παράλληλα με την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού (Bredeson & Johansson, 2000). Η πολυπλοκότητα του ρόλου του ενισχύεται από το γεγονός ότι η παροχή ηγεσίας σε ένα σχολείο είναι μια δυναμική διαδικασία διαπραγμάτευσης που λαμβάνει υπόψη τις

απαιτήσεις της στιγμής, της θεσμικής δομής και των ιστορικών δεσμών εξουσίας και σχέσεων (Athanasoula-Reppa, & Lazaridou, 2008).

Αναφορικά με τη δεύτερη διάσταση, τη συνεργατική κουλτούρα των συμμετεχόντων, υπάρχει συμφωνία πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους έχουν σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και συζητούν και βοηθούν ο ένας τον άλλον για την επίλυση των προβλημάτων. Επίσης, συναντιούνται και συζητούν με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ή τους αντίστοιχους φορείς για τις εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών, συχνά βοηθούν ο ένας τον άλλο στην επίλυση προβλημάτων και συναντιούνται για να συζητήσουν άτυπα τις εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών. Τέλος, στο σχολείο τους συχνά μοιράζονται καλές πρακτικές και υλικό διδασκαλίας και μάθησης, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου τους και συζητούν μεταξύ τους τις στρατηγικές διδασκαλίας.

Οι κατευθυντήριες γραμμές που ορίζονται από την ηγεσία χαρακτηρίζουν συχνά τη σχολική κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα έχει περιγραφεί ως το μοντέλο των κοινών βασικών υποθέσεων που απέκτησε η ομάδα στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, ποιες είναι αποτελεσματικές και ως εκ τούτου, πως διδάσκεται στα νέα μέλη ο σωστός τρόπος για να αντιληφθούν, να σκέφτονται, να αισθάνονται, να σέβονται και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο (Schein, 2004). Πολλοί ερευνητές περιγράφουν τις κουλτούρες διδασκαλίας ως πεποιθήσεις, αξίες, συνήθειες, υποθέσεις και τρόπους για να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα μεταξύ των κοινοτήτων των εκπαιδευτικών που είχαν να αντιμετωπίσουν παρόμοιες απαιτήσεις και περιορισμούς. Με αυτή την έννοια, η κατανόηση της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την εξέταση της κουλτούρας στην οποία εργάζονται.

Όσον αφορά την τρίτη διάσταση, το όραμα και την αποστολή των εκπαιδευτικών, υπάρχει συμφωνία στους εκπαιδευτικούς πως το σχολείο έχει μια σειρά αξιών που διέπουν τις προσπάθειές του για βελτίωση, όπως επίσης και ξεκάθαρο όραμα, αποστολή και στόχο. Επιπλέον, οι στόχοι του σχολείου ευθυγραμμίζονται με το πρόγραμμα σπουδών του υπουργείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν σαφή γνώση του οράματος, της αποστολής και του σχεδιασμού των στόχων του σχολείου.

Η σχολική κουλτούρα εξαρτάται από το επίπεδο ανταλλαγής βασικών πεποιθήσεων και αξιών μεταξύ των μελών του οργανισμού. Η σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται ως ασθενής ή ισχυρή με βάση την κατανομή αυτών των στοιχείων. Η δυνατή σχολική κουλτούρα σημαίνει ότι τα μέλη συνδέονται στενά με τις αξίες, το όραμα και την αποστολή του σχολείου. Το όραμα του σχολείου ορίζεται ως η εκπαιδευτική πλατφόρμα (Gordon, 2005) όπου οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις πεποιθήσεις, τους κανόνες, τις μεθόδους, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Το εκπαιδευτικό προσωπικό με βάση τα ακαδημαϊκά πρότυπα που θέτει η πολιτεία εργάζεται από κοινού στην εκπόνηση ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Επίσης, επηρεάζει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επικοινωνίας σε ένα σχολείο, όπως και σε έναν οργανισμό γενικότερα. Το όραμα και η αποστολή σχετίζεται με τους στόχους του σχολείου, την οργανωσιακή μάθηση, την προσαρμογή, την καινοτομία, τον ανταγωνισμό, την παραγωγικότητα, την απόδοση και την οργανωσιακή δέσμευση (Karadağ et al, 2011). Τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται πιο δεσμευμένα στο όραμα και την αποστολή του σχολείου, όταν αισθάνονται συμμετέχοντες στον καθορισμό και στη διαμόρφωσή του (Σαΐτης, 2002).

Ως προς την τέταρτη διάσταση, τη συλλογική ευθύνη, οι συμμετέχοντες φάνηκε να συμφωνούν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί του σχολείου τους είναι σε θέση να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους και πως όλοι οι μαθητές του σχολείου τους ανεξαρτήτως καταγωγής, ή οικογενειακής κατάστασης μπορούν να επιτύχουν υψηλές αποδόσεις. Η κατανεμημένη ηγεσία δίνει έμφαση στην ατομική και τη συλλογική ανάπτυξη του προσωπικού με στόχο την μάθηση για τους μαθητές αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το μοίρασμα των ευθυνών ενισχύει την ευθύνη, τη δέσμευσή τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Gordon, 2005).

Μεγάλη διδακτορική μελέτη του 2010 (Whalan, 2010), χρησιμοποιεί μια μεικτή μέθοδο προσέγγισης για την ανάλυση δεδομένων με στόχο τη διερεύνηση της ανάπτυξης της συλλογικής ευθύνης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μάθηση των σπουδαστών. Η έρευνα διενεργήθηκε για τη μέτρηση της ικανοποίησης με την επαγγελματική εξέλιξη που σχετίζεται με τους στόχους του σχολείου, την αποτελεσματικότητα, τη συλλογική ευθύνη και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους άλλους εκπαιδευτικούς. Οι επιτόπιες ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν επίσης σε πολλά σχολεία για να διερευνηθούν σε

βάθος οι πολιτιστικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές προοπτικές για την ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης. Τα αποτελέσματα από τη μελέτη παρέχουν σαφή στοιχεία ότι η συλλογική ευθύνη συσχετίζεται θετικά με τέτοια οργανωτικά χαρακτηριστικά σε ένα σχολείο όπως τη συνοχή μεταξύ των προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης και των μαθησιακών στόχων του σχολείου, τη δέσμευση να υλοποιήσουν αυτούς τους κοινούς στόχους και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους άλλους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι ο συλλογικός αγώνας των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση πειστικών ζητημάτων για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την παιδαγωγική ηγεσία, όταν ενσωματώνονται στην οργανωτική ικανότητα ενός σχολείου, αποτελούν ένα περίπλοκο και δυναμικό σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της συλλογικής ευθύνης.

Σε ότι αφορά την οργανωσιακή δέσμευση, παρατηρήθηκε συμφωνία για το ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσουν στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετούν, ενδιαφέρονται πραγματικά για το μέλλον του καθώς αυτό τους εμπνέει να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή τους στη δουλειά. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν να δουλεύουν εξίσου καλά σε ένα άλλο σχολείο, εφόσον οι συνθήκες εργασίας θα ήταν παρόμοιες, αισθάνονται περήφανοι να λένε στους άλλους ότι είναι μέλη του σχολείου τους, συνηθίζουν να λένε στους φίλους τους ότι το σχολείο τους είναι ένα υπέροχο μέρος να εργάζεσαι και αισθάνονται ότι οι αξίες τους συμβαδίζουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετούν.

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών αναγνωρίστηκε σταδιακά στη βιβλιογραφία της ηγεσίας ως η μεγαλύτερη συνιστώσα για την αποτελεσματική πορεία προς την επιτυχία του σχολείου και των μαθητών. Υπάρχουν δύο λόγοι που υπογραμμίζουν την δέσμευση των εκπαιδευτικών. Πρώτον, είναι μια εσωτερική δύναμη που προέρχεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με την ανάγκη τους για μεγαλύτερη ευθύνη, ποικιλία και πρόκληση στη δουλειά τους, καθώς το εκπαιδευτικό τους επίπεδο σταδιακά αυξάνεται. Δεύτερον, πρόκειται για μια εξωτερική δύναμη που προέρχεται από το μεταρρυθμιστικό κίνημα που επιδιώκει υψηλά πρότυπα και λογοδοσία, τα οποία εξαρτώνται από την εθελοντική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ένας κρίσιμος παράγοντας

πρόβλεψης της απόδοσής τους και της ποιότητας της εκπαίδευσης (Karadağ et al, 2011).

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την κατανεμημένη ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η διαφοροποίηση των αντιλήψεων ως προς την κατανεμημένη ηγεσία σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ως προς το φύλο εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις μεταβλητές. Οι άντρες περισσότερο από τις γυναίκες θεωρούν ότι υπάρχουν στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας και φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις πρακτικές ηγεσίες. Λαμβάνοντας υπόψη τις ηλικιακές ομάδες, δεν παρατηρήθηκε να επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατανεμημένη ηγεσία. Αντίστοιχα, τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα δεν σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για την κατανεμημένη ηγεσία. και καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα με τις έρευνες των Vlachadi & Ferla, (2013) και Smith, (2007).

Σημαντικά όμως φαίνεται να συνδέεται η προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς τα άτομα με προϋπηρεσία 1-5 ετών σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, δείχνουν να πιστεύουν λιγότερο στη συλλογική ευθύνη των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με εκείνα με προϋπηρεσία 6-10 ετών. Η μικρή διάρκεια παραμονής των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα συμφωνίας με τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας αλλά μόνο στη διάσταση της συλλογικής ευθύνης

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας παίζει σημαντικό ρόλο. Στις μικρές σχολικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα σε όλες τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας. Οι συμμετέχοντες που υπηρετούν σε σχολεία οργανικότητας έως 6 θέσεων, παρατηρήθηκε πως πιστεύουν περισσότερο στις πρακτικές ηγεσίες του διευθυντή, στη συνεργατική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, στο όραμα και στην συλλογική ευθύνη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε 7θέσια και άνω.

Τα ευρήματα δεν φαίνεται να συμφωνούν με αντίστοιχη έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς των Vlachadi και Ferla (2013), όπου δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση ως προς τις απόψεις για την κατανεμημένη ηγεσία σε σχέση με το φύλο. Οι νεότεροι καθηγητές, ηλικίας 26-35 ετών, είναι πιο αφοσιωμένοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου από εκείνους που είναι 36-45 ετών και 46-54 ετών. Επιπλέον, μια άλλη διαφορά παρατηρήθηκε στη διάσταση της «αποστολής, οράματος και στόχων» μεταξύ της ηλικιακής ομάδας «26-35» και «36-45», με την πρώτη ομάδα να αισθάνεται πιο αφοσιωμένη στους εκπαιδευτικούς στόχους από την τελευταία. Συνεπώς σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, οι νεότεροι καθηγητές είναι περισσότερο αφοσιωμένοι ενώ οι καθηγητές με αρκετά χρόνια στην σχολική μονάδα έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης.

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή τους δέσμευση;

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκαν μεγαλύτερα επίπεδα στην οργανωσιακή δέσμευση στους άντρες εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τις γυναίκες. Βιβλιογραφικά η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, τα αποτελέσματα των ερευνών όμως σε ορισμένες έρευνες παρουσιάζουν την γυναίκα περισσότερο αφοσιωμένη (Angle and Perry, 1981) ενώ σε άλλες το φύλο δεν σχετίζεται με την οργανωσιακή δέσμευση (Dee et al., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί σε επίσημες ηγετικές θέσεις επίσης καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης ενώ οι δάσκαλοι της τάξης δεν διαφέρουν από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα ότι μόνο το μέγεθος της σχολικής μονάδας παίζει σημαντικό ρόλο. Στις μικρές σχολικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία οργανικότητας έως 6 θέσεων να δηλώνουν μεγαλύτερη οργανωσιακή δέσμευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε 7θέσια και άνω. Με βάση το δεδομένο ότι η ηγεσία διαμοιράζεται ανάμεσα σε τρία μέχρι επτά άτομα (Camburn, Rowan & Taylor, 2003), η ύπαρξη περισσότερων ατόμων σε θέση ευθύνης δεν συνδέεται απαραίτητα με την οργανωσιακή δέσμευση ή την

ικανοποίηση (Mehra et al., 2006 οπ. αναφ. στο Hulpia et al., 2012). Στα μικρότερα σχολεία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πιο στενές διαπροσωπικές σχέσεις που συμβάλλουν στην συνεργασία και τη συνοχή των ομάδων, παράγοντες που συνδέονται με την οργανωσιακή τους δέσμευση.

Αντίθετα, η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται σημαντικά με παράγοντες όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ή τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Hulpia et al., (2012), όπου η αρχαιότητα των εκπαιδευτικών έχει αρνητική συσχέτιση με την οργανωσιακή τους δέσμευση και ερμηνεύεται ως μείωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και απομυθοποίηση του ιδεώδους του λειτουργήματός τους, όσο μεγαλώνει η προϋπηρεσία τους.

Στην έρευνα των Vlachadi και Ferla (2013) αντίθετα, βρέθηκε ότι το φύλο δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ασχολούνται με τον ίδιο τρόπο. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι η ηλικία και η εργασιακή τους εμπειρία και αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές σε αυτή τη μελέτη. Δάσκαλοι οι οποίοι έχουν εργαστεί στην εκπαίδευση 10-15 χρόνια αισθάνονται λιγότερο αφοσιωμένοι σε πρακτικές «κοινής ευθύνης» αλλά καθώς οι δικές τους εμπειρίες αυξάνονται, φαίνονται να περισσότερο αφοσιωμένοι. Αυτό σχετίζεται επίσης με την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία αισθάνονται πιο έτοιμοι να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο (Vlachadi & Ferla, 2013).

Τέλος, τα ακαδημαϊκά προσόντα στην παρούσα έρευνα δεν σχετίζονται σημαντικά με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Τα άτομα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης είναι πιο αφοσιωμένα στον οργανισμό (Mayer & Allen, 1997) αν και δεν φαίνεται να συνδέεται σταθερά. Στην έρευνα των Mowday et al., (1982) τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα συνδέονται αρνητικά με την οργανωσιακή δέσμευση, γιατί οι εργαζόμενοι δεν αισθάνονται ότι οι προσδοκίες και οι στόχοι τους μπορούν να ικανοποιηθούν από τον οργανισμό.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από αυτές των διευθυντών απέναντι στην κατανεμημένη ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της;

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από αυτές των διευθυντών ως προς την κατανεμημένη ηγεσία, όπου οι διευθυντές έδειξαν να πιστεύουν στις πρακτικές ηγεσίας σε μεγαλύτερο βαθμό. Σε παρόμοια εύρημα καταλήγει και η έρευνα της Smith, (2007) που καταλήγει ότι οι έχοντες επίσημους ηγετικούς ρόλους δεσμεύονται περισσότερο σε πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας. Στην έρευνα των S.W.Y.Wan et al.,(2017) επίσης, όσο πιο ψηλά στην ιεραρχία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο υψηλές τιμές εμφανίζουν σε όλες τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και πιο θετικοί. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το Ελληνικό, η ευθύνη της ηγεσίας βαρύνει κυρίως τον διευθυντή και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων δεν είναι συνήθης πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ιεραρχικά ο διευθυντής δίνει τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες και οι υφιστάμενοι αρκούνται στην υλοποίησή τους. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με την έρευνα των Athanasoula-Reppa and Lazaridou (2008), καθώς αυτό ενισχύεται και από τον τρόπο επιλογής των διευθυντών στην Ελλάδα και από τα κριτήρια για την προώθηση του δασκάλου σε θέση ευθύνης. Η επιλογή των διευθυντών απαιτεί πολλά χρόνια επιτυχημένης εμπειρίας ως καθηγητές μαζί με ένα παιχνίδι που έχει ισχυρή πολιτική δυναμική, καθώς και καλές σχέσεις με ανώτερες αρχές και πολιτικές συμμαχίες που μπορούν να συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στην προαγωγή (Athanasoula-Reppa & Lazaridou, 2008).

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Διαφέρουν οι αντιλήψεις των δασκάλων από αυτές των ειδικοτήτων απέναντι στις επιμέρους διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας;

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ δασκάλων και ειδικοτήτων, όσον αφορά την κατανεμημένη ηγεσία. Παρουσιάστηκε δηλαδή ομοιογένεια απόψεων μεταξύ δασκάλων και ειδικοτήτων όσον αφορά τις πρακτικές ηγεσίας του διευθυντή, τη συνεργατική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, το όραμα και την συλλογική ευθύνη. Παρόμοια συμπεράσματα αναφέρονται και σε πολύ πρόσφατη έρευνα στην Φιλανδία (Lahtero et al, 2019). Οι Φιλανδοί καθηγητές και

διευθυντές εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εργαζόμενων στο σχολείο και πιστεύουν ότι η ισότιμη αντιπροσώπευση όλων των εργαζομένων είναι το πρώτο βήμα στην κατανομημένη ηγεσία (Lahtero et al., 2019).

5 Ερευνητικό ερώτημα: Σχετίζονται οι αντιλήψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών για την κατανομημένη ηγεσία και τις επιμέρους διαστάσεις της με την οργανωσιακή τους δέσμευση;

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε αν οι διαστάσεις την κατανομημένης ηγεσίας σχετίζονται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Όλες οι συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της κατανομημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης είναι θετικές και στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλές συσχετίσεις και στις δύο ομάδες, στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές, με υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης συνδέονται με υψηλά επίπεδα συμφωνίας στις πρακτικές ηγεσίας, στη συνεργατική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, στο όραμα και σχετικά χαμηλή στην συλλογική ευθύνη. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την έρευνα των Hulpia et al., (2011) που συνδέουν την αυξημένα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης με όλες τις διαστάσεις της κατανομημένης ηγεσίας. Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την άσκηση ηγεσίας έχει επίδραση στο βαθμό εμπλοκής τους και ταύτισής τους με τον οργανισμό.

Στην έρευνα των Vlachadi και Ferla (2013), δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών με τη συσχέτιση των διαστάσεων της κατανομημένης ηγεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης. Ωστόσο, στην συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές διαφέρουν ως προς τη δέσμευσή τους στις «ηγετικές πρακτικές», καθώς οι τελευταίοι έχουν περισσότερα καθήκοντα και εμπλέκονται επισήμως στις ηγετικές πρακτικές του σχολείου. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ρόλο και τις ευθύνες που τους εμπλέκουν διαφορετικά σε αυτή τη διάσταση. Η διαφορά στις πρακτικές ηγεσίας μεταξύ δασκάλων και διευθυντών είναι δικαιολογημένη καθώς υπάρχει διάκριση μεταξύ επίσημων και άτυπων ηγετών.

6^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιός συνδυασμός των επιμέρους διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας μπορεί να προβλέψει την οργανωσιακή δέσμευση Διευθυντών και Εκπαιδευτικών;

Η έρευνά μας έδειξε ότι για τους διευθυντές ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας που επηρεάζει την οργανωσιακή δέσμευση είναι οι πρακτικές ηγεσίας, ενώ για τους εκπαιδευτικούς ο συνδυασμός των πρακτικών ηγεσίας με τη διάσταση του Οράματος-Αποστολής παρέχει καλύτερη πρόβλεψη. Η ποιότητα της ηγεσίας, η υποστήριξη καθώς και η ικανότητα εκ μέρους του διευθυντή να τους εμπνεύσει σε ένα κοινό όραμα για το σχολείο είναι παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό τον παιδαγωγικό τους ρόλο και την λειτουργία τους μέσα στην τάξη και να αποδίδουν την διοίκηση του σχολείου περισσότερο στο διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν το ρόλο τους περισσότερο με τη διδασκαλία και την μάθηση και λιγότερο με τις πρακτικές ηγεσίας (Huplia et al.,2012).

Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτέλεσε η μη ικανοποιητική ανταπόκριση στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που στάλθηκε ηλεκτρονικά σε διάφορες διευθύνσεις δημοτικών σχολείων σε όλη την Ελλάδα. Η πλειονότητα των αποτελεσμάτων βασίστηκε στο δείγμα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Κατά συνέπεια το δείγμα δεν ήταν αντιπροσωπευτικό και η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο περιφέρειας Θεσσαλίας ή της χώρας να είναι επισφαλής.

Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων έδωσε μεγάλο όγκο δεδομένων αλλά θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με συνδυασμό ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ή συνεντεύξεων με διευθυντές ή εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό θα είχαμε τη δυνατότητα διερεύνησης εις βάθος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κατανεμημένη ηγεσία, αφού θα μπορούσαν να αιτιολογήσουν συμπεριφορές και στάσεις.

Σε ορισμένες περιπτώσεις επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί έδειχναν απροθυμία ή ανησυχία να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, επειδή σε αρκετές περιπτώσεις τα

συγκέντρωναν οι διευθυντές. Αν και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εξασφαλιζόνταν η απόκρυψη των στοιχείων, δίσταζαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με τις πρακτικές ηγεσίας. Αυτό μπορεί να έχει αντίκτυπο στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων καθώς οι απαντήσεις στις ποσοτικές έρευνες ορισμένες φορές επιλέγονται να είναι αρεστές και όχι πραγματικές (Shkedi,1998).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την κατανεμημένη ηγεσία και τη σχέση της με την οργανωσιακή δέσμευση τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αναγνωρίζεται η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι σε όλες στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και οι αντιλήψεις τους σχετίζονται σημαντικά με την οργανωσιακή τους δέσμευση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο τρόπος που ασκείται η ηγεσία, η συνεργατική κουλτούρα, η συνοχή των ομάδων, το όραμα και η συλλογική ευθύνη σε ένα σχολείο συμβάλουν στην οργανωσιακή δέσμευσή τους απέναντι στον οργανισμό.

Η τυπική δομή του ελληνικού σχολείου όμως, αφήνει περιορισμένα περιθώρια ανάπτυξης και προώθησης της κατανεμημένης ηγεσίας. Ο τρόπος άσκησης της κατανεμημένης ηγεσίας καθορίζεται από τα περιθώρια που αφήνει η πολιτεία, τον τρόπο που ασκείται σε κάθε σχολείο και σε συνάρτηση με τις ιεραρχικές δομές στο εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί πως οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των βασικών αρχών άσκησης της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία και ποιες παράμετροι οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπου εφαρμογής της (S.W.Y.Wan et al.,2017).

Η ηγεσία ως άσκηση επιρροής έχει καταλυτική σημασία στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας. Στην περιγραφή του τρόπου εφαρμογής των προτύπων για την σχολική ηγεσία, οι διευθυντές αναφέρονται ως οι βασικοί παίκτες που παρέχουν ισχυρό ηγετικό ρόλο στην ανάπτυξη του προσωπικού μέσω της υποστήριξης, της ενθάρρυνσής τους, και την ικανότητά τους να επηρεάζουν άλλους. Οι ηγέτες, ως κεντρικά πρόσωπα εξουσίας, εκφράζουν τη γνώση, τις διαθέσεις και τις επιδόσεις που χρειάζονται για να προωθήσουν την επιτυχία όλων των μαθητών, υποστηρίζοντας,

καλλιεργώντας και διατηρώντας μια σχολική κουλτούρα και ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ευνοεί την μάθηση συγχρόνως με την επικοινωνία και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού (Bredeson & Johansson, 2000).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, Υπουργική Απόφαση 105657/2002 ο σύλλογος διδασκόντων αναδεικνύεται σε ένα από τα σημαντικότερα όργανα διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής (Σαϊτής, 2005) δίνοντας του έτσι τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αξιοποίησης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων όλων των μελών του συλλόγου. Γίνεται αντιληπτό όμως ότι πέρα από τις θεσμοθετημένες δομές πρέπει να δοθεί η ευκαιρία να αναπτυχθεί η ηγεσία των εκπαιδευτικών. Σε επίπεδο σχολείου λοιπόν, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε πρακτικές εφαρμογές της κατανεμημένης ηγεσίας. Η ενεργοποίηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων, η συνεργασία με τον διευθυντή σε εκπαιδευτικά θέματα θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην διαμόρφωση κουλτούρας κατανεμημένης ηγεσίας. Η ηγεσία πρέπει να επενδύει στην υποστήριξη και την συμμετοχή των μελών, απαραίτητη προϋπόθεση για την οργανωσιακή τους δέσμευση (Hulpia et al., 2012). Η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μεταφέροντας αρμοδιότητες και προτεραιότητες εκπαιδευτικών αναγκών στο σύλλογο διδασκόντων ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την εσωτερική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζοντας το ρόλο τους μπορεί να ξεφύγουν από τις παραδοσιακές δομές και να αναπτύξουν πιο ευέλικτες μορφές ηγεσίας, πιο συμμετοχικές, ώστε η ηγεσία να κατανέμεται ανάμεσα στους επίσημους και τους ανεπίσημους ηγέτες.

Η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τη διαμόρφωση εργασιακών και μαθησιακών συνθηκών κατανομής ηγεσίας, αντικαθιστώντας στην πράξη ιεραρχικά δομημένα μοντέλα σε πιο δημοκρατικές μορφές διοίκησης. Απαιτείται όμως, μια συνολική κινητοποίηση που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, το υπουργείο Παιδείας, τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τις επιτροπές παιδείας με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου προκειμένου να υλοποιηθούν στην πράξη οι πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας.

ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν:

- Η επανάληψη της έρευνας καλύπτοντας μεγαλύτερο σύνολο πληθυσμού από διάφορες περιοχές της χώρας προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα από διαφορετικά σχολεία με άλλα χαρακτηριστικά.
- Η επανάληψη της έρευνας σε εκπαιδευτικό πληθυσμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου εμπλέκονται πολλές διαφορετικές ειδικότητες. Ενδιαφέρον θα είχε μια αντίστοιχη έρευνα σε ιδιωτικά σχολεία και η συγκριτική μελέτη των ευρημάτων με τα δημόσια σχολεία.
- Η εκ νέου πραγματοποίηση της ίδιας έρευνας στο ίδιο δείγμα μετά από κάποιο χρονικό διάστημα θα μπορούσε να προσφέρει μια συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων.
- Μια ποιοτική έρευνα επίσης, με συνεντεύξεις διευθυντών και εκπαιδευτικών θα έδινε μια πιο εις βάθος και αναλυτική αποτύπωση των αντιλήψεων για την κατανομημένη ηγεσία, τη δυνατότητα εφαρμογής, τους περιορισμούς και τα προβλήματα που θα προέκυπταν. Μια ποιοτική έρευνα θα προσπαθούσε να προσδιορίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εφαρμόζονταν η κατανομημένη ηγεσία και πως αυτές θα σχετίζονταν με την οργανωσιακή τους δέσμευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alanezi, A. (2016). The relationship between shared leadership and administrative creativity in Kuwaiti schools. *Management in Education*, 30(2), 50-56.
- Ali, H. M., & Yangaiya, S. A. (2015). Investigating the influence of distributed leadership on school effectiveness: A mediating role of teachers' commitment. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1 S1), 163.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Angle H.L. & Perry J. L. (1981), "An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness", *Administrative Science Quarterly*, Vol.26 No.1, pp.1-14.
- Arrowsmith, T. (2005). Distributed Leadership: Three Questions, Two Answers-A Review of the Hay Group Education Research, *Management in Education*, 19(2), 30-33.
- Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A., 2008. Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus. *European Education*, 40(3), 65-88.
- Azeem, S. M. (2010). Job satisfaction and organizational commitment among employees in the Sultanate of Oman. *Psychology*, 1(04), 295.
- Bath, R.S. (1990). Improving schools from within. Jossey Bass: San Francisco, California.
- Becker H.S. (1960), *Notes on the concept of commitment*, American Journal of Sociology, 66, 32-42.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A review of literature*. Nottingham: NCSL National College for School Leadership. The Open University and University of Gloucestershire.

Bennis, W. (2000). The end of leadership: Exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives, and cooperation of followers. *IEEE Engineering Management Review*, 28(3), 36-42.

Berdos, A. A. (2009). Principal leadership in the effective elementary school professional learning community: A multiple case study. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Lowell.

Blackmore, J., & Sachs, J. (2007). Performing and Reforming Leaders: Gender. *Educational Restructuring, and Organizational Change*.

Blasé, J. & Blasé, J. (1999). Implementation of shared governance for instructional improvement: Principal's perspectives. *Journal of educational administration*, 37 (5), 476-5000.

Blasé, J. & Blasé, J. (2001). Empowering teachers: What successful principals do (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research, *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.

Bogler, R., & Nir, E.A. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 287–306.

Bogler R. & Somech A. (2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and Teacher Education* 20, 277-289.

Bredeson, V.P., & Johansson, O., (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2).

Briggs, A., & Coleman, M. (2007). Research Methods in Educational Leadership and Management (2nd ed.). London: Sage Publications.

Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence.

Camburn, E., Rowan, B. & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. Research reported for the Consortium for policy research in education as part of the Study of Instructional Improvement, University of Michigan.

Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school Improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 375-475.

Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 66–71.

Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Ν. Κουβαράκος (μτφρ). Αθήνα: Ίων.

Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.

Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41, 603–627.

DfES (2007). *Independent Study into School Leadership*. London: Price Waterhouse Coopers.

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities. *Leadership in education*, 3-22.

Dimmock, C. A. 2012. “Distributed Leadership as Capacity Building: Possibilities, Paradoxes and Realities.” In *Leadership, Capacity Building and School Improvement: Concepts, Themes and Impact*, edited by C. Dimmock, 98–114. London: Routledge.

Du, N. N. (2013). The influence of distributed leadership on teacher organisational commitment: Initial evidence from Vietnam. *Arecls*, 10, 69-90.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Bloomington, IN: National Educational Services.

Eginli, I (2009). *Principal Leadership and Teacher Commitment to the Profession: The Mediating role of Collective Efficacy and Teacher Efficacy*. Unpublished Ph.D Thesis, George Mason University, Fairfax V.A.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Elmore, R.F. (2004). School reform from the inside out: Policy, practice and performance. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Evers, C. W. (1990). Schooling, organizational learning and efficiency in the growth of knowledge. In J. D. Chapman(Ed.), *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.

Fink, D. (2006) . *Leadership for Morals: developing and Sustaining Leaders of Learning*. London: Paul Chapman Press

Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525.

Friedrich, T. L., Vessey, W. B., Schuelke, M. J., Ruark, G. A., & Mumford, M. D. (2009). A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks. *Leadership Quarterly*, 20, 933–958.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA, Jossey--Bass.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.

Gibb, J.R. (1951). *Dynamics of Participative Groups*. John S. Swift Company: New York.

Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral Dissertation). New Britain, CT: Central Connecticut State University.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management and administration: Journal of the British educational management and administration society*, 28(3), 317-338.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-452.

Gronn, P. (2002) Distributed Leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer

Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: changing the leadership practice in an era of school reform*, London: Paul Chapman.

Gronn, P. (2009). Leadership Configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.

Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. In: Davies, B., & Brundrett, M. (eds.), *Developing successful leadership*. Springer Science and Business Media.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of the empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 27-31.

Hallinger, P. & Heck, R. (2009). In Harris, A. (Ed.). *Distributed leadership: Different perspectives*. Netherlands : Springer. (pre-published version).

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. And Fink, D. (2009) 'Distributed Leadership: Democracy or Delivery?' in Harris, A.(2009) *Distributed Leadership: Different Perspectives*, Netherlands, Springer Press

Harris, A. (2000). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education*, 23(1), 81-90.

Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.

Harris, A. 2004. Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.

Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 133-190). London: Paul Chapman Press.

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *Leadership in Education*, 10(3), 315-325.

Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.

Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know. In Harris, A. (ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 11–21). Dordrecht: Springer.

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.

Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching*, 9(1), 67-77.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

Harris, A. & Jones, M.S. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, Vol 19 (No 1), pp. 16-38(23). Doi: 10.16922/wje.19.1.2

Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-48.

Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.

Harrison, N. (2005). The Impact of distributed leadership on teachers. (Doctoral dissertation, Indiana University, 2005). Dissertation Abstracts International, AAT3189149.

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009a). Development and validation of scores on the Distributed Leadership Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 1013–1034.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009b). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565-575.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of applied social psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Karadağ, E., Baloglu, N., & Cakir, A., 2011. A Path Analysis Study of School Culture and Teachers' Organisational Commitment. *Policy Futures in Education*, 9(5).
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (1996) *Awakening the sleeping giant*. Corwin Press: Thousand Oaks, California.

Lahtero, J.T., Ahtiainen, S.R., & Lang, N., 2019. Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(1), May, 340-348.

Lambert, L. (2003). Leadership capacity for lasting school improvement. (1st ed.) Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-58.

Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational Leadership & Learning: Practice, Policy and Research*. McGraw-Hill Education (UK).

Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management learning*, 41(4), 473-491.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30 (4), 498-518.

Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A Century's quest to Understand school-Leadership. Στο J.Murphy and Karen Seashore Louis, (Eds.), *Handbook of Research on EducationalAdministration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). SanFransisco: Jossey – Bass publishers.

Leithwood, J., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership, University of Nottingham

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27–42.

Leithwood, K. Mascal, B. and Strauss, T. (2009a) Distributed Leadership According to the Evidence, London, Routledge.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Toronto: University of Minnesota.

Lu, J., Jiang, X., Yu, H., & Li, D. (2015). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: The mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 240-257.

Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.

Menon, M. E. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. *Unpublished*). University of Cyprus, Nicosia, Cyprus. Retrieved from <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf>.

Meyer J.P. & Allen N.J. (1991), "A three component conceptualization of organizational commitment," *Human Resource Management Review*, Vol.1 No.1, pp.61-89.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, K. (2007). Οργάνωση και επικοινωνία, προσεγγίσεις και διαδικασίες. *Μετάφραση Κωνσταντοπούλου Μ. Αθήνα: Δίαυλος*.

Mowday R.T., Steers R.M. & Porter L.W. (1979), "The measurement of organizational commitment," *Journal of Vocational Behavior*, Vol.14 No.2, pp.224-247.

Mowday R.T., Porter L.W. & Steers R.M. (1982), *Employee organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*, New York, Academic Press.

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 65-82.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. (1st edition). Corwin Press: Thousand Oaks, California.

Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for Student Learning. *Phi Delta Kappan*. 82(1), 9-12.

Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145-177.

OfSTED(2007). *Reforming and Developing the school Workforce*. London: HMSO.

O'Reilly, C.A. and Chatman, J. (1986), "Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization or prosocial behavior", *Journal of Applied Psychology*, Vol.71 No.3, pp.492-499.

Oliver, N. (1990), "Rewards, investments, alternatives and organizational commitment: Empirical evidence and theoretical development." *Journal of Occupational Psychology*, Vol.63 No.1, pp.19-31.

Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11, 461–485.

- Razak, N. A., Darmawan, I.G.N. & Keeves, P.J. (2009). Teacher commitment, In Saha, L.J. & Dworkin A.G. (Eds.) *International Handbook of Research on teachers and teaching*, Springer science, p. 343- 360).
- Robinson, V. M. 2008. "Forging the Links between Distributed Leadership and Educational Outcomes." *Journal of Educational Administration* 46 (2): 241–256.
- Schmidt, K. H. (2006). Main and moderating effects of organizational commitment in the relationship between work demands and strain. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5, 121–130.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559- 577.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Smith, L. M. (2007). Study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum.*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3). 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36 (1), 3-34.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School leadership and management*, 24(3), 249-265.
- Suliman, A. M. T. (2002). Is it really a mediating construct? The mediating role of organizational commitment on work climateperformance relationship. *Journal of Management Development*, 21(3), 170-183.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Van Roekel, N. (2008). Changing Role of School Leadership. NEA Education Policy Brief.
- Vlachadi M., & Ferla, M., 2013. Differentiation of Teachers' and Principals' Engagement in Distributed Leadership according to Their Demographic Characteristics. *Journal of Education and Learning*, 2(4).
- Wan, S. W. Y., Law, E. H. F., & Chan, K. K. (2017). Teachers' perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 38(1), 102-141.
- Whalan, V., 2010. *Teacher's Collective Responsibility for Student Learning*, PhD Thesis, Newcastle, Australia: University of Newcastle.

Wiener, Y. & Verdi, Y. (1980). Relationships between Job, Organization, and Career Commitment and Work Outcomes-An Integrative Approach, *Journal of Organizational Behaviour and Human Performance*, 26, 81-96.

Woods, P. A., Bennett, N., Wise, C. & Harvey, J. A. (2004). Variabilities and dualities in understanding distributed leadership: findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(4), 439-457.

Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 6-28.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.

Yukl, G. (2006). Η ηγεσία στους οργανισμούς. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Zeinabadi, H., & Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social exchange model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1472-1481.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Ιορδάνογλου Δ. (2008), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις. Νέες τάσεις και πρακτικές*, Εκδόσεις Κριτική.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νικολαΐδου, Μ. (2012). Εκπαιδευτική ηγεσία, ε και. Αθήνα, εκδόσεις ΙΩΝ

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά Ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων - Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη, & Δ. Ασημακοπούλου, *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2014). *Η μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων – Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πηγές-Νομοθεσία

Νόμοι:

Υ. Α. Φ/353.1./3/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. & ΦΕΚ 1340 τ.β'16-10-2002. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
“Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης”

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Ονομάζομαι Άννα Αντωνιάδου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί εργαλείο της διπλωματικής μου εργασίας και έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, με ενδιαφέρει μόνο η προσωπική σας άποψη και αντίληψη για το θέμα. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.

Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, για να μπορέσω να αξιοποιήσω την συνδρομή σας.

Ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία,

Με εκτίμηση,

Άννα Αντωνιάδου ΠΕ 06

Email: annanto1@gmail.com

aantoniadou@uth.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. ΗΛΙΚΙΑ: έως 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και πάνω ☐
3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: χρόνια
4. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ: χρόνια
5. ΝΟΜΟΣ:

6. ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ : έως 6/θέσιο ☐ 7/θέσιο και πάνω ☐

7. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Μόνιμος / η ☐ Αναπληρωτής / τρια ☐

8. ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ☐ Διδασκαλείο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐

9.ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ : Διευθυντής/ τρια ☐ Υποδιευθυντής / τρια ☐

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 ☐ Εκπαιδευτικός ειδικότητας ☐

Β. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις σας σε ζητήματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου σας.

Σε κάθε πρόταση, παρακαλώ σημειώστε με ένα κύκλο (1 έως 5) τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης.

1=Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4=Συμφωνώ 5=Συμφωνώ απόλυτα

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Το σχολείο έχει ξεκάθαρο όραμα, αποστολή και στόχο.	1	2	3	4	5
2	Το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν σαφή γνώση του οράματος, της αποστολής και του σχεδιασμού των στόχων του σχολείου.	1	2	3	4	5
3	Οι στόχοι του σχολείου ευθυγραμμίζονται με το πρόγραμμα σπουδών του υπουργείου.	1	2	3	4	5
4	Το σχολείο έχει μια σειρά αξιών που διέπουν τις προσπάθειες του για βελτίωση.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ξεκάθαρα να περιγράψουν το όραμα και την αποστολή του σχολείου.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας συζητούν και βοηθούν ο ένας τον άλλον για την επίλυση των προβλημάτων.	1	2	3	4	5
7	Υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου μας.	1	2	3	4	5
8	Το σχολείο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν επίσημα ηγετικούς ρόλους.	1	2	3	4	5
9	Υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός ανάμεσα στη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	1	2	3	4	5

10	Όλοι οι μαθητές του σχολείου μας ανεξαρτήτως καταγωγής, ή οικογενειακής κατάστασης μπορούν να επιτύχουν υψηλές αποδόσεις.	1	2	3	4	5
11	Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές μαθησιακές προσδοκίες για τους μαθητές του σχολείου.	1	2	3	4	5
12	Πολλοί εκπαιδευτικοί του σχολείου μας είναι σε θέση να αναλάβουν άτυπους ηγετικούς ρόλους.	1	2	3	4	5
13	Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την σχολική απόδοση των μαθητών.	1	2	3	4	5
14	Οι εκπαιδευτικοί συναντιούνται και συζητούν με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ή τους αντίστοιχους φορείς για τις εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών.	1	2	3	4	5
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
15	Οι εκπαιδευτικοί συναντιούνται για να συζητήσουν άτυπα τις εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών.	1	2	3	4	5
16	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας συχνά μοιράζονται καλές πρακτικές και υλικό διδασκαλίας και μάθησης.	1	2	3	4	5
17	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας έχουν σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.	1	2	3	4	5
18	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας συχνά συζητούν στρατηγικές διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
19	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας συχνά βοηθούν ο ένας τον άλλο στην επίλυση προβλημάτων.	1	2	3	4	5
20	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στην ανάληψη ηγετικών ρόλων.	1	2	3	4	5
21	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας παίζουν σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της απόδοσης των συναδέλφων τους.	1	2	3	4	5
22	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας ζητούν επαγγελματική συμβουλή από τον διευθυντή ή από συναδέλφους που έχουν αναλάβει ηγετικό ρόλο.	1	2	3	4	5
23	Ο διευθυντής είναι ενήμερος για τη σχολική απόδοση των μαθητών.	1	2	3	4	5
24	Ο διευθυντής είναι ενήμερος για τα ζητήματα διδασκαλίας του σχολείου.	1	2	3	4	5
25	Οι στόχοι του διευθυντή ευθυγραμμίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.	1	2	3	4	5
26	Ο διευθυντής έχει ηγετικό ρόλο για τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης των μαθητών.	1	2	3	4	5
27	Ο διευθυντής παρέχει επαγγελματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
28	Ο διευθυντής συμμετέχει ενεργά στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά θέματα.	1	2	3	4	5

29	Ο διευθυντής εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προσπάθειες βελτίωσης των επιδόσεων.	1	2	3	4	5
30	Η ηγεσία διαμοιράζεται στο σχολείο μας με στόχο την υλοποίηση σημαντικών στόχων.	1	2	3	4	5
31	Η ηγεσία διαμοιράζεται σε μεγάλο εύρος ανάμεσα στο προσωπικό.	1	2	3	4	5
32	Υπάρχει επαρκής συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	1	2	3	4	5
33	Υπάρχει αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης στο σχολείο μας για συμμετοχική λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
34	Διευκολύνεται η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο προσωπικό.	1	2	3	4	5
35	Υπάρχει ικανοποιητικό επίπεδο αυτονομίας στο σχολείο μας για τη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5

Γ. Στις παρακάτω προτάσεις ζητείται να εκφράσετε πώς αισθάνεστε στο σχολείο σας.

Σε κάθε πρόταση, παρακαλώ σημειώστε με ένα κύκλο (1 έως 5) τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης.

1=Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4=Συμφωνώ 5=Συμφωνώ απόλυτα

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5
2	Συνηθίζω να λέω στους φίλους μου ότι το σχολείο μου είναι ένα υπέροχο μέρος να εργάζεσαι.	1	2	3	4	5
3	Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5
4	Θα δεχόμουν να αναλάβω κάθε ανάθεση εργασίας προκειμένου να συνεχίσω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
5	Αισθάνομαι ότι οι αξίες μου συμβαδίζουν σε μεγάλο βαθμό με τις αξίες του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5
6	Αισθάνομαι περήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5
7	Θα μπορούσα να δουλεύω εξίσου καλά σε ένα άλλο σχολείο, εφόσον οι συνθήκες εργασίας θα ήταν παρόμοιες.	1	2	3	4	5
8	Το σχολείο που υπηρετώ με εμπνέει να δίνω τον καλύτερο μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.	1	2	3	4	5
9	Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω απ αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5

10	Υπάρχουν πολλά οφέλη για μένα, αν συνεχίσω να εργάζομαι επ' αόριστον σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
11	Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούν σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
12	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5
13	Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο που θα μπορούσα να εργαστώ.	1	2	3	4	5

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!